



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESIS

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: *“Concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial”*

Autora:

Kablan, Valentina. 33.317.942

Directora:

Lic. Carta Díaz, Melina.

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación:

Junio, 2023

Firma de autora

***“CONCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LA PRÁCTICA DE
EDUCACIÓN FÍSICA Y SU IMPORTANCIA PARA EL APRENDIZAJE EN
NIVEL INICIAL”***

Autora: Kablan, Valentina

Directora: Lic. Carta Díaz, Melina

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer profundamente a la directora de esta Tesina de Grado, Melina Carta Díaz. Por haber creído en este proyecto desde el comienzo y luego acompañarme a lo largo de este trabajo de investigación con gran dedicación, paciencia y compromiso.

A mi familia Margarita y Juan. Un agradecimiento especial a mi hija que a pesar de ser muy pequeña siempre accedió a darme el espacio y el momento para que pudiera avanzar con mi trabajo. Juan, mi gran compañero de vida, por tener las palabras justas para alentarme a seguir. En ellos tuve siempre la contención necesaria para no bajar los brazos y luchar para lograr mis sueños.

A mi mamá y su buena energía, siempre positiva, dándome ese “empujoncito” que a veces es necesario para animarnos a dar el gran paso. Porque siempre me enseñó a soñar en grande.

Mi papá, quien me transmite día a día su pasión por el trabajo así como la voluntad y el esmero que le pone a cada cosa que hace. Aunque desde el inicio de la carrera estuvo ansioso porque llegue el día que me reciba, él siempre confió en mí y en que ese día llegaría.

A mis hermanos, Bartolomé y Mariano, dos pilares muy importantes en mi vida.

A todas mis amigas y su amistad eterna. Por sus hermosas palabras cuando pensé que “no podía más” y ellas me alentaron, me aconsejaron, me abrazaron y me sacaron una sonrisa cuando más lo necesitaba.

Gracias a cada uno de los que de alguna manera me acompañaron y formaron parte de esta Tesina de Grado: Adalberto, Eloisa, Tía Susana, Silvia, Carolina y su familia, Belén, Carolina, mis sobrinos Vicente, Valentino y Juan Tomás.

Por último, gracias a las personas que colaboraron de este trabajo de investigación: a los entrevistados, a los investigadores consultados y a todos los profesores de la Universidad del Gran Rosario

RESUMEN

La presente tesina de grado describe cuáles son las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en el Nivel Inicial. La metodología, de índole cualitativa, comprendió la realización de entrevistas semiestructuradas a seis docentes y tres observaciones a las clases de cada una de ellas, es decir, dieciocho observaciones en total. Su correspondiente análisis permitió la exploración acerca de dicha temática, hasta el momento poco abordada desde el campo psicopedagógico. Los resultados obtenidos permiten vislumbrar que actualmente los docentes estarían atravesando un cambio paradigmático respecto a las concepciones y prácticas sobre los aprendizajes que se producen tanto en la sala como en la clase de Educación Física. Ya que se encontraron coincidencias en cuanto a la relación entre cuerpo, movimiento y aprendizaje, considerando a sus alumnos como sujetos integrales en donde no se puede escindir su mente y su cuerpo, por el contrario, los aprendizajes se dan en y por el cuerpo, lo atraviesan desde el inicio. Además, se señala la relación entre los contenidos trabajados en ambos espacios, para lo cual es de suma importancia llevar a cabo un trabajo articulado entre docentes, no sólo para dialogar sobre los contenidos sino también pensar en equipo cualquier situación que pueda surgir con un alumno. Por lo tanto, se arribó a la conclusión que los niños llegan al Nivel Inicial atravesados por un entrettejido de relaciones diversas, por una cultura, una sociedad, lo cual exige espacios que permitan el despliegue del cuerpo en toda su amplitud. El cuerpo cumple la función de expresión, de inscripción y de apropiación de aprendizajes a través de sus movimientos. Por ello, como se planteó anteriormente, los niños deben ser vistos como sujetos integrales, considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales, culturales y emocionales. Este nuevo enfoque, desafía a los docentes a potenciar su capacidad de creatividad en cuanto a las propuestas de trabajo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje – Cuerpo – Movimiento Corporal – Educación Física – Nivel Inicial

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	4
Objetivos	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
2. Marco Teórico	9
2.1 Psicopedagogía, Enseñanza y Aprendizaje	9
2.1.1 Psicopedagogía	9
2.1.2 Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje	11
2.1.3 El cuerpo: su relación con el aprendizaje	13
2.2 Educación, Escuela y Nivel Inicial: los lineamientos curriculares.....	17
2.2.1 Educación y Escuela.....	17
2.2.2 Nivel Inicial.....	19
2.2.3 Los lineamientos curriculares para Nivel Inicial en la Provincia de Entre Ríos	21
2.3. Educación Física en Nivel Inicial: el cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje.....	26
2.3.1 Educación Física.....	26
2.3.2 Currícula de Educación Física para Nivel Inicial en la Pcia. De Entre Ríos	29
2.3.3 Estrategias de enseñanza de la Educación Física.....	31
3. Antecedentes	35
4. Metodología	42
5. Resultados	52
5.1 Aprendizaje.....	52
5.1.1 Concepciones de aprendizaje.....	52
5.1.2 Condiciones para el aprendizaje de Nivel Inicial.....	54
5.1.3 Características del aprendizaje de los niños de Nivel Inicial.....	58
5.2 El cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje.....	61
5.2.1 Conceptualizaciones sobre el cuerpo y su movimiento.....	61

5.2.2 Conceptualizaciones sobre el cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje.....	62
5.3 Estrategias de enseñanza docente.....	64
5.3.1 Estrategias de enseñanza de la Educación Física.....	64
5.3.2 Propósitos de enseñanza.....	65
5.3.3 Principales contenidos.....	67
5.3.4 Importancia de la Educación Física en el plan de Nivel Inicial.....	69
5.4 Relación entre los aprendizajes propios del área de Educación Física y los aprendizajes esperables en otras áreas curriculares.....	70
5.4.1 Principales aprendizajes en Educación Física.....	70
5.4.2 Relaciones entre el aprendizaje que se produce en las salas y el que se produce en Educación Física.....	72
5.4.3 Articulación docente sala-Educación Física.....	75
6. Conclusiones	77
7. Referencias bibliográficas	82
8. Apéndice.....	87

1. INTRODUCCIÓN

Inmersos en una era en donde los cambios sociales, históricos, económicos y culturales se hacen cada vez más notorios, donde la tecnología se encuentra cada vez más presente en la vida cotidiana de adultos y niños, se fomentarían prácticas y juegos donde el lugar del niño se ubicaría desde la pasividad, un cuerpo sedentario y solitario. Por lo tanto, sería oportuno indagar sobre el cuerpo y su movimiento dentro del espacio formal que constituye la escuela y más específicamente, en el primer tramo de escolaridad obligatoria, es decir, el Nivel Inicial.

De esta manera, se propone ampliar el horizonte científico de la Psicopedagogía, estudiando el proceso de aprendizaje en relación al cuerpo y al movimiento desde un posicionamiento psicopedagógico clínico. En base a lo señalado, y considerando que el espacio curricular de la Educación Física presenta una especificidad respecto del tema planteado, la presente investigación se propone indagar sobre las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial.

El origen de la presente investigación se motivó a partir de observaciones realizadas en las clases de Educación Física en el marco de la Práctica Pre-Profesional III. Allí surgieron interrogantes como: ¿Qué lugar ocupa la Educación Física dentro de los Lineamientos Curriculares?, ¿Cómo es concebida por los docentes?, ¿Qué aprenden los niños desde el Nivel Inicial en las clases de Educación Física?, ¿Cuáles son los principales contenidos, los mismos se relacionan con aquellos desarrollados en el contexto áulico?, ¿Qué lugar se le da a esta disciplina en relación al aprendizaje?, entre otras. Por lo tanto, se consideró oportuno plantear como problema de investigación ¿Cuáles son las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos?

Se presentan a continuación los objetivos formulados para llevar a cabo la investigación.

Objetivo General

Describir y analizar las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.

Objetivos Específicos

- 1- Describir y reflexionar cómo conciben el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial los docentes de Educación Física y los docentes de sala, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 2- Identificar cómo conceptualizan los docentes de Educación Física y los docentes de sala al cuerpo y su movimiento en relación a los aprendizajes de los niños en el Nivel Inicial, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 3- Indagar las estrategias propuestas por los docentes para favorecer el aprendizaje de la práctica de Educación Física, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 4- Describir y analizar qué relación establecen los docentes entre los aprendizajes propios del área de Educación Física y los aprendizajes esperables en otras áreas curriculares, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.

Cabe señalar que en el objetivo general se realizó una especificación de algunas de las categorías conceptuales que figuran el Proyecto, para adecuar la redacción de acuerdo a como se nombran dentro de los diseños curriculares de nuestro país. También, además de las concepciones docentes acerca de la Educación Física, se decidió describir y analizar la importancia de la misma para el aprendizaje en Nivel Inicial, profundizando en la temática desde una mirada psicopedagógica. En el capítulo sobre Metodología se presentan con mayor especificidad los fundamentos por los cuales se realizaron las mencionadas modificaciones.

Por otro lado, al profundizar la lectura y desarrollo del Marco Teórico, se efectuaron modificaciones en los objetivos específicos fundamentadas

básicamente en cuestiones conceptuales, buscando la especificidad de la Psicopedagogía y, el logro de una mayor coherencia interna en el trabajo.

Tal como se establece en los Antecedentes, los estudios previos seleccionados abordan categorías conceptuales que se indagan en la presente Tesina de Grado, tales como: conceptualizaciones sobre el cuerpo y el movimiento, enfoques teóricos y estrategias docentes en la práctica de la Educación Física y las relaciones entre la Educación Física y el rendimiento escolar de los estudiantes de diferentes niveles educativos. Sin embargo, no se han explorado las relaciones entre las mencionadas categorías, como así tampoco las concepciones docentes acerca de la Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial desde un posicionamiento psicopedagógico. En la actualidad, se está planteando como problema ligado a la salud el excesivo sedentarismo de los niños, por lo cual resulta necesario que se respete la necesidad de movimiento de la infancia y se empiecen a consolidar hábitos de la actividad física ya desde los primeros años (Contreras Jordán, Gil Madrona, Gómez Barreto y Gómez VÍllora, 2008). El cuerpo cumple la función de expresión, de inscripción y de apropiación de aprendizajes a través de sus movimientos, por ello es imperioso dentro del espacio formal, la escuela, considerar al sujeto de manera integral, teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, físicos, emocionales, sociales, culturales. Es por ello, que se considera relevante para el campo psicopedagógico realizar una investigación respecto a dicha temática.

Para una lectura fluida y organizada, la Tesina cuenta con diferentes partes. En primer lugar el Marco Teórico, en el cual se desarrollan las principales categorías teóricas que son referentes para la problemática en cuestión. A su vez, este capítulo cuenta con tres apartados que se especifican a continuación.

En el primer apartado, se realiza un breve recorrido histórico sobre el surgimiento de la Psicopedagogía, una conceptualización de dicha disciplina, su objeto de estudio y los diferentes posicionamientos psicopedagógicos más relevantes en la actualidad. En relación a su objeto de estudio, se presenta el concepto de aprendizaje como uno de los principales ejes, el cual se encuentra íntimamente vinculado con el concepto de enseñanza. Por último, y en

concordancia a los objetivos planteados en este trabajo de investigación, se explicita la relación existente entre el cuerpo y el aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica.

En el segundo apartado se abordan ejes referidos a las temáticas de la educación en estrecha relación a la escuela como espacio donde ambos conceptos se encuentran, integran y desarrollan. Así mismo, de estos conceptos se desprende de un modo más específico lo referido al Nivel Inicial y sus características principales, culminando con la presentación y revisión de los lineamientos curriculares específicos de Nivel Inicial en la provincia de Entre Ríos.

Por último, en el apartado 3, se desarrollan las temáticas referidas a la Educación Física desarrollada dentro del Nivel Inicial, es por esto que se revisan conceptos, concepciones y definiciones disciplinares, al igual que se presentan los principales ejes de contenido, los ámbitos y núcleos de aprendizaje que se plantea la disciplina para el trabajo con niños pequeños en general, y dentro de la provincia de Entre Ríos en particular. Así mismo, se caracterizan las principales estrategias, recursos y herramientas de enseñanza que emplean los docentes de la especialidad, a fines de lograr los objetivos de trabajo propuestos y que guían la acción educativa en educación física.

Luego, se encuentran los Antecedentes, sección en la que se reportan las investigaciones empíricas seleccionadas de acuerdo a su relación con la temática abordada en la presente Tesina.

La tercera parte de este trabajo es la Metodología, capítulo en el cual se detallan los principales aspectos metodológicos, que permiten vislumbrar y fundamentar las diferentes estrategias escogidas para alcanzar el logro de los objetivos planteados en esta investigación. Se detallan aspectos tales como objetivo general y objetivos específicos, enfoque metodológico, diseño y alcance de la investigación, participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimientos de recolección y análisis de datos.

Por otro lado, se encuentran los Resultados, donde se reportan los principales hallazgos del trabajo de acuerdo a los objetivos planteados en la

metodología y, su interpretación en relación al marco teórico y los estudios previos mencionados en los Antecedentes.

Por último, se describen las Conclusiones, es decir, aquellos aportes más importantes en función de los resultados obtenidos y las implicancias para la práctica psicopedagógica. Se describen también la existencia de limitaciones del estudio y, se presentan sugerencias para estudios posteriores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Psicopedagogía, Enseñanza y Aprendizaje

En el presente capítulo se abordará una conceptualización de la psicopedagogía, su objeto de estudio y los diferentes posicionamientos teóricos más relevantes en la actualidad. En relación a su objeto de estudio, se presentará el concepto de aprendizaje como uno de los principales ejes del capítulo, el cual se encuentra íntimamente vinculado con el concepto de enseñanza.

Por último, y en concordancia a los objetivos planteados en este trabajo de investigación, se buscará explicitar la relación existente entre el cuerpo y el aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica.

2.1.1 Psicopedagogía

Si se quisiera definir a la Psicopedagogía en pocas palabras se podría decir que es una disciplina que encuentra su objeto de estudio en el sujeto en situación de aprendizaje.

Fernández (2009) afirma que si bien las diferentes posturas teóricas coinciden en que la Psicopedagogía trabaja con el aprender y sus fracturas, también existen divergencias en relación al objeto y el campo de intervención de esta disciplina.

Passano (2010) plantea que las líneas más tradicionales, se enfocan en la recuperación o reeducación de aquellos aspectos vinculados directamente con el aprendizaje escolar, es decir, aspectos no aprendidos o mal aprendidos. Dichas teorías se basan en una planificación previa, hay un modelo pensado de antemano hacia el cual se deberá tender.

Sin embargo, las líneas más modernas, ponen énfasis en la construcción de la problemática, intentando vincular los problemas antes mencionados con la conducta en su totalidad, incluyendo la historia de vida del sujeto, la escuela, la familia, su entorno, su estructura psíquica. (Passano, 2010)

En este sentido, Müller (2006) sostiene que:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y condiciones facilitadoras. (p. 13)

Varios años después de sostener una práctica profesional orientada a la reeducación para abordar el problema de aprendizaje escolar, comienza a hablarse del trastorno de aprendizaje escolar como síntoma. (Passano, 2010)

De esta manera, la intervención psicopedagógica toma un nuevo rumbo con la introducción de la psicopedagogía clínica. Dicho enfoque se nutre de dos teorías, por un lado de la Psicología Genética, que pone énfasis en la construcción evolutiva del conocimiento, dependiendo de las estructuras mentales subjetivas y de la interacción con otros y con los objetos. (Müller, 2006) Por otro lado, se nutre también de la teoría psicoanalítica, la cual toma como dimensiones básicas la existencia de fenómenos inconscientes y la transferencia. (Fernández, 2009)

El adjetivo *clínica* hace referencia a una postura, a una ética, a una manera de leer las situaciones, “de intervenir (venir <<entre>>) sin interferir (ferir <<entre>>)” (Fernández, 2009, p.63). Desde el mismo marco y siguiendo las ideas de esta autora, se propone pensar la intervención psicopedagógica como una inter-versión: posibilidad de propiciar otras versiones ante un mismo hecho. “La posición de mirar e intervenir en el entre, es tomar lo circunstancial, lo inesperado. (...) estas pequeñas escuchas, estas pequeñas intervenciones-escuchantes, son tan productoras de subjetividad como los grandes movimientos” (Neusa Kern Heickel, citado en Fernández, 2009).

La Psicopedagogía Clínica permite, entonces, mirar a un sujeto en su singularidad. El posicionamiento clínico forma parte del psicopedagogo y sus

herramientas conceptuales, independientemente del lugar en el cual se encuentre trabajando. Un enfoque clínico se preocupa por escuchar y comprender a un sujeto, a su historia singular; por lo tanto, es importante la circulación de la palabra entre profesional-paciente, entre los miembros del grupo, en las instituciones o en la sociedad. (Fernández, 2009)

2.1.2 Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje

En el apartado anterior mencionamos que el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje. Por lo tanto, será pertinente presentar una conceptualización del mismo.

Desde la Psicopedagogía Clínica, Filidoro (2009), plantea al aprendizaje como una construcción a partir de la interacción entre los saberes previos de un sujeto y un objeto de conocimiento. Esta construcción debe pensarse en términos de procesos y no de productos, lo que permite seguir el curso del pensamiento y las acciones del niño, posibilitando un espacio en donde el sujeto se permita dar respuestas novedosas y sea escuchado.

La autora, además, sostiene que al hablar de aprendizaje, se piensa en un proceso de apropiación en el sentido de tomar para sí algo del otro, sin embargo esto que se toma del otro no es conocimiento en sí mismo, sino que para apropiarse de ello, el sujeto necesita reinventarlo, ya que el conocimiento será su propia construcción. Aquí es donde se piensa al otro como “condición de posibilidad para el aprendizaje” (Filidoro, 2009, p.19) y, a la interacción social como “parte constitutiva y esencial del proceso de aprendizaje” (Filidoro, 2009, p.21).

Ausubel citado en Call, Palacios y Marchesi (2002), se centra en analizar los diversos tipos de aprendizaje que se producen específicamente en el marco escolar y, para ello postula dos dimensiones de análisis: aprendizaje significativo versus aprendizaje repetitivo y aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción.

Se define al aprendizaje significativo como aquel en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene. En el otro extremo, el aprendizaje repetitivo hace referencia al

establecimiento de relaciones arbitrarias y literales entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado. Aquí los aprendizajes son analizados en función del significado adquirido. Sin embargo, los aprendizajes también pueden analizarse y diferenciarse de acuerdo a la forma en que se presentan los contenidos. En este caso, se sitúa el aprendizaje por descubrimiento, en el cual el contenido a aprender no se le presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste. En cambio, en el aprendizaje por recepción el contenido se presenta al alumno en su forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión. (Martín y Solé, 2002)

Por otro lado, Watkins, Regmi y Astilla (citados en González Cabanach 1997), plantean tres concepciones de aprendizaje: en primer lugar, el aprendizaje como un incremento en el conocimiento, que refleja un claro componente cuantitativo. Por otro lado, el aprendizaje como aplicación; el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria. En tercer lugar, el aprendizaje como desarrollo personal.

Siguiendo la conceptualización de aprendizaje planteada por Filidoro (2009), además de la importancia que da a la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto, hace hincapié en la interacción social que se establece en el proceso de aprendizaje.

Vygotsky propone que los procesos cognitivos aparecen en el plano social y son interiorizados para construir el plano individual; en su teoría es fundamental la idea de la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces. Incluso, este autor aportó el concepto de desarrollo próximo, según el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades distantes de su competencia con la ayuda de adultos o niños más hábiles. (Vygotsky, 1978 y Wertsch 1979; en Rogoff 1993)

Por su parte, Fernández (2012) establece que dentro del proceso de aprendizaje se necesitan dos personajes: un enseñante y un aprendiz, así como también, un vínculo que se establece entre ambos. Entonces tenemos, por un lado el personaje que enseña, el portador de conocimiento, y por el otro, el sujeto que aprende, quien va a devenir sujeto. Es decir, que no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a serlo porque aprende.

El conocimiento no se puede transmitir directamente, sino que un enseñante lo transmite a través de una enseñanza; a su vez, el aprendiz, posee una serie de estructuras que le permiten convertir la enseñanza en conocimiento. “El otro lo posee, hasta que el sujeto haga el proceso de apropiación (aprendizaje), procesándolo a través de sus estructuras y su saber personal” (Fernández, 2012 p.59).

La autora sostiene: “más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos: construcción de conocimientos; construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante.” (Fernández, 2009, p.36)

Para que un sujeto pueda apropiarse del placer de la autoría, necesita de un enseñante que lo invista de la posibilidad de ser aprendiz y le otorgue el lugar de ser sujeto pensante; para esto es necesario un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor absoluto, que se muestre como sujeto pensante lejos de exhibir e imponer lo que piensa (Fernández, 2009).

La función del enseñante, con todas sus características singulares, es fundamental ya que se constituirá como “molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiz” (Fernández, 2009, p.35). Es importante que se entienda como enseñante tanto al docente o a la institución educativa, al papá a la mamá, o a cualquier sujeto que sea investido por el aprendiz y/o por la cultura para enseñar (Fernández, 2012).

2.1.3 El cuerpo: su relación con el aprendizaje

Le Breton (2002), describe un proceso de ruptura entre el hombre y su cuerpo, el cual se inicia a partir de la Revolución Industrial. Dicha ruptura implica el ascenso del individualismo, despojando así al cuerpo de su capacidad de representar una colectividad humana. Por lo tanto, el cuerpo moderno desde una concepción dualista, implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo).

Sin embargo, existen nuevos paradigmas que intentan romper con este dualismo e ir más allá, considerando al hombre como una unidad indisoluble.

La psicomotricidad, disciplina que toma como objeto de estudio al cuerpo y sus manifestaciones, concibe al mismo como una entidad física, efector y receptor de emociones sobre los demás y sobre sí mismo, situado en el tiempo y el espacio, al principio en un tiempo biológico, regulado por las necesidades básicas (alimentación, higiene) pero luego será un tiempo cronológico. El cuerpo es una totalidad, es co-formador, es conocimiento y lenguaje. Entonces, desde esta perspectiva, el cuerpo no está separado del psiquismo, ya que en él y por él tienen asiento las emociones, sensaciones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones. Desde la psicomotricidad, esto se denomina globalidad o abordaje global. (Bottini, 2010)

Por otro lado, según las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación para el profesorado de Educación Física durante 2009:

Hablar de cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio humano. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión. (Brener y Arias, 2017, p. 40)

Siguiendo la línea de las autoras citadas en el párrafo anterior, ellas plantean una concepción de cuerpo en la que se entrelaza el cuerpo físico, el cual permite realizar los movimientos; el cuerpo emocional, que presta atención a las emociones presentadas en los movimientos; el cuerpo mental, basado en la motivación al diálogo y a la reflexión respecto de los movimientos, y por último el cuerpo cultural, como aquel cuerpo que es necesario escuchar e interpretar, atender a los movimientos y/o verbalizaciones que podrían demostrar miedo, violencia, abusos, etc., tanto familiares como culturales.

Esta concepción de cuerpo está relacionada con la idea de corporeidad, la cual se define como canal o vía que nos permite establecer vínculos emocionales cuando nos comunicamos con el otro, corporeidad que se interpreta desde el dejar hablar al cuerpo en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas. (Brener y Arias, 2017)

Las autoras González Correa y González Correa (2010), plantean que las nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del ser humano que tiene asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad. “Nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y, finalmente, conforma una corporeidad a través del movimiento, la acción y la percepción sensorial” (p. 176).

De este modo, a partir del recorrido realizado hasta aquí sobre las diferentes concepciones de cuerpo, se comparten las palabras de Najmanovich, citada en Bin (2015):

Desde la perspectiva vincular, el cuerpo no puede ser pensado como un recipiente que nos contiene, ni una muralla que nos aísla, es lo que se forma-deforma-transforma y conforma en el entramado de la vida.

Nuestro cuerpo se gesta en la biología, se desarrolla en el intercambio permanente de materia y energía con su medio ambiente, se forja en los encuentros afectivos con nuestros congéneres y otros seres, crece en un mundo de sentido, adquiere los hábitos de los juegos relacionales de nuestra peculiar cultura. (p. 63)

Por ello, desde una perspectiva psicopedagógica, más allá que el cuerpo se geste en la biología, es necesario ampliar la mirada hacia todos los ámbitos en el cual se desarrolla y el continuo intercambio del mismo con el mundo, para así tener una concepción integral del sujeto. Es a través del cuerpo y, con el cuerpo como mediador que se atraviesa cada vivencia del sujeto con su entorno.

Paín, citada en Fernández (2012), realiza una distinción entre organismo y cuerpo, comparando el primero de ellos con un aparato de recepción programado, capaz de realizar ciertos registros para luego reproducirlos cuando sea necesario. En cambio, el cuerpo lo asocia a un instrumento de música, en el que se dan ciertas coordinaciones, pero siempre creando algo nuevo.

Ahora, sería oportuno pensar ¿cuál es la relación del cuerpo con el aprendizaje?

Tal como señala Fernández (2012), el aprendizaje es “un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-

acomodación” (p. 54). Es decir, para aprender el ser humano debe poner en juego cuatro niveles: “su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro”: (p. 53-54)

Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo, y no solo como acto dice Fernández (2012), sino también como placer, ya que el cuerpo coordina, y la coordinación resuena en placer de dominio. Esta autora plantea que la apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuena en placer corporal. Paín (en Fernández, 2012) sostiene:

El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de “cómo hacer”, pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese placer agregado, por el solo hechizo de una exhibición corporeizada, significará ese “deseo del otro” donde deberá anclar el del sujeto. Consecuentemente, la descorporeización de la transmisión despoja de todo interés a lo transmitido y garantiza su olvido (p. 67)

Entonces, se debería re-pensar sobre el lugar que se le da al cuerpo en el aprendizaje. “El espacio educativo debe ser un espacio de confianza, de libertad, de juego” (Fernández, 2012). Esta autora plantea la importancia de hacer pasar el aprendizaje de cada asignatura por el cuerpo, que el dominio del conocimiento se traduzca como un acto de goce, alegría y no, como una hora aburrida donde deben ser y permanecer cuerpos estáticos escuchando a quien enseña.

2.2 Educación, Escuela y Nivel Inicial: los lineamientos curriculares

En el presente capítulo serán abordados los principales ejes referidos a las temáticas de la educación en estrecha relación a la escuela como espacio donde ambos conceptos se encuentran, integran y desarrollan. Así mismo, de éstos conceptos se desprende de un modo más específico lo referido al Nivel Inicial y sus características principales, culminando con la presentación y revisión de los lineamientos curriculares específicos de Nivel Inicial en la provincia de Entre Ríos, de acuerdo con los objetivos buscados en el presente trabajo de investigación.

2.2.1 Educación y Escuela

El concepto de aprendizaje mencionado previamente, se encuentra en indiscutible relación con los conceptos de escuela y educación, ya que es en la escuela como institución y mediante la educación como práctica, en donde se lleva a cabo la transmisión y la incorporación de un universo simbólico y cultural, conformado por conocimientos, aprendizajes, saberes y modos de ser y hacer propios de cada estudiante (Serra y Canciano, 2006).

Se entiende a la educación como prácticas sociales, sosteniendo que no pueden ser pensadas ni interpretadas al margen de los aprendientes, de sus capacidades, intenciones y aspiraciones personales, como tampoco al margen de las prácticas y los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos en los que los protagonistas actúan y se educan. (Temporetti, 2006)

Temporetti (2006) sostiene que “la educación es una de las formas que toma la cultura, en cada contexto con sus matices locales” (p.10) y acompaña esta cita afirmando que cultura y psique se inventan entre sí: “la inteligencia crea cultura pero la cultura creada da forma a las maneras de pensar, sentir, desear y resolver problemas; extiende y potencia la capacidad misma que da lugar a ello” (p.10)

Desde la perspectiva disciplinar que considera a la persona en tanto sujeto, con una historia, subjetividad, intereses y características propias, se entiende que luego del grupo social primario constituido por la familia, es la

institución educativa en donde los estudiantes construirán diferentes vínculos sociales que posibilitarán su inserción en la vida social circundante, además de la construcción de aprendizajes y conocimientos. En este sentido, debido a estas implicancias, es posible visualizar la importancia de la institución educativa para el desarrollo de la persona (Comellas et al., 2013).

En cuanto a la escuela entendida como institución siendo parte de la sociedad, nace a nivel nacional con el principio organizador de homogeneizar a las personas, buscando la igualdad entre éstas, al mismo tiempo que buscaba formar ciudadanos. Dicho objetivo homogeneizador, hizo que durante mucho tiempo el sistema educativo tuviera el mismo currículo para todos, un solo tipo de formación docente y una estructura única en todo el territorio nacional, de esta manera la enseñanza escolar y en Argentina en particular, la educación pública fue la herramienta del Estado para alcanzar a toda la población y estuvo regida por un principio único, dirigido a brindar la misma educación para todos (Serra y Canciano, 2006).

Sin embargo, en los últimos años se produjo una modificación en la relación docente-estudiante, dándose una preocupación por la diferencia, considerando tanto lo que el sujeto trae en términos de cultura familiar y social, comprendido en función de su género, su origen étnico, situación socio-económica, entre otros. Todos estos aspectos comienzan a tenerse en cuenta dentro del aula, al tiempo que surgen interrogantes respecto a cómo proceder frente a esto en el marco de la escuela. (Serra y Canciano, 2006).

Al considerar la diferencia dentro del proceso educativo, se llega a al enfoque que plantea el problema de la diversidad y el lugar que se les otorga a los rasgos particulares de cada sujeto, dentro de la escuela. Así, además de considerar a las diferencias culturales, étnicas o de género, comienzan a circular conceptos en torno a lo que los sujetos pueden aprender, tales como el concepto de capacidad o de potencialidad, todos ellos basados en rasgos individuales de los sujetos en situación de aprendizaje (Serra y Canciano, 2006).

Teniendo esto presente, se vuelve necesario pensar el rol del adulto en la habilitación o la obstaculización frente a esa diferencia que se presenta al interior del proceso educativo. Tal como señala Frigerio (2006), la escuela es a donde

asisten los niños y es en donde transcurre la infancia, de allí la importancia de pensar y reflexionar en relación al rol adulto. Ese rol adulto que se expresa en la forma en la que los docentes se relacionan con los infantes, podrá ser para ellos una habilitación o una barrera para su aprendizaje y desarrollo.

Transcurrido el proceso histórico que va de la homogeneización a la diferencia se llega al momento presente del sistema educativo en la Argentina. En la actualidad, el sistema educativo formal en la Argentina está conformado por cuatro niveles: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior, siendo los tres primeros, obligatorios y garantizados por el Estado, en tanto constituye un derecho fundamental tal y como se establece en la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206).

Los contextos de educación formal, como la escuela, poseen como característica la planificación y el desarrollo de manera sistemática y a través de un conjunto de reglas de diversas prácticas de educación determinadas, que son demandadas socialmente y que tienen como meta la facilitación del desarrollo personal y la integración social de los educandos (Garganté, 2004).

Desde esta perspectiva entonces, el niño que accede a la educación, se constituye en actor de su propio proceso de aprendizaje, construyendo su trayectoria, partiendo de su propia historia y en relación a otros niños y a los docentes, contando desde el inicio con saberes, formas de comprender el mundo y de apropiarse de los objetos particulares (Wassner y Szyber, 2018). Dicha trayectoria escolar comienza a delinearse en el Nivel Inicial del sistema educativo. Debido a que el problema de investigación planteado se enfoca en el mencionado Nivel, se vuelve necesario abordar sus principales características, fundamentos y objetivos.

2.2.2 Nivel Inicial

Como se mencionó anteriormente, el sistema educativo en Argentina está conformado por cuatro niveles, siendo el primero de ellos el Nivel Inicial, que abarca las edades entre cuarenta y cinco (45) días de vida hasta los cinco (5) años de edad. Los niños desde cuarenta y cinco (45) días de vida, hasta los

dos (2) años de edad, asisten a las instituciones denominadas jardines maternos y aquellos niños de tres (3) años de edad hasta los cinco (5) años asisten a jardines de infantes (Ministerio de Educación, 2004). La obligatoriedad respecto a este nivel alcanza a los dos últimos años, es decir, las denominadas salas de cuatro (4) y de cinco (5) años.

Los objetivos planteados para el Nivel Inicial, están dirigidos a promover en los niños y niñas la solidaridad, confianza, cuidado y amistad; desarrollar sus capacidades creativas y el placer por aprender; promover el juego; desarrollar la capacidad de expresión y comunicación por la palabra, por el movimiento, la música, la expresión plástica, etc.; favorecer la formación corporal y por último, prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2004)

El título docente como requisito para desempeñarse dentro del Nivel Inicial no es suficiente por sí solo, dado que primeramente, es responsabilidad familiar, social y estatal brindar la educación a la primera infancia, por esta razón es necesario poner de relieve durante la formación docente en esta etapa, la función social-pedagógica de la institución y de los docentes, siendo necesario que estos agentes sean generadores de vínculos de confianza mutua entre los niños, sus familias y ellos, al mismo tiempo que ayudar a construir formas de “ser” y “hacer” (Violante y Soto, 2010).

De este modo, el docente educador de niños menores a seis años debe asumir la responsabilidad de generar estos vínculos que habiliten este “saber ser” y un “saber hacer”, pero a su vez debe facilitar a los niños el poder conocer todos los lenguajes, sea gestual, verbal, artístico, lúdico o corporal, conocer también su entorno y su cuerpo motor y todo aquello que le permita constituirse como sujeto social, dentro de determinado contexto socio-histórico (Violante y Soto, 2010).

Habiendo presentado en este apartado, las principales características y objetivos del Nivel Inicial, así como las instituciones que los conforman, es necesario abordar los contenidos y lineamientos curriculares específicos del Nivel Inicial en la provincia de Entre Ríos, atendiendo a los objetivos de este trabajo de investigación.

2.2.3 Los lineamientos curriculares para Nivel Inicial en la Provincia de Entre Ríos

El sistema educativo correspondiente a la provincia de Entre Ríos, forma parte del sistema educativo nacional y está conformado tanto por las instituciones como por las acciones educativas tendientes a garantizar el derecho constitucional de enseñar y aprender. Al igual que el sistema nacional, se divide en cuatro niveles educativos, siendo uno de ellos el Nivel Inicial (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Retrocediendo varios años en la historia, se encuentra que el primer jardín de infantes de la Argentina y de Latinoamérica fue creado en la escuela normal, en la ciudad de Paraná, en el año 1884; paralelamente se crea a su vez, el primer Centro de Preparación de Maestras Jardineras. Estos acontecimientos de gran importancia, fueron posibles debido al alto nivel de desarrollo educativo que había alcanzado el país durante ese período de tiempo. Luego de dos años, en 1886, se crea en esta misma escuela el primer Profesorado para maestras kindergartianas, basado en la metodología implementada ya en ese período en Estados Unidos, y el primero en el país en poseer un Plan de Estudio de Formación de Docentes Jardineras (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

De esta forma, con esta breve reseña, se puede observar que la provincia de Entre Ríos tiene un amplio recorrido y experiencia en lo referido a la educación inicial de los niños, tanto en la oferta de jardines maternos y de infantes, así como en la formación de docentes de nivel inicial. En la actualidad la educación inicial entrerriana tiene como fin último:

“Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación y complementación con la función educativa de las familias, propiciando su integración a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos” (Gobierno de Entre Ríos, 2008, p. 33).

Respecto a los objetivos planteados, éstos se encuentran expresados en la Nueva Ley de Educación de Entre Ríos en su Artículo 25º (citada en Gobierno de Entre Ríos 2008) y están dirigidos a:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita;
- b) Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros;
- c) Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal;
- d) Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia;
- e) Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas;
- f) Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (Gobierno de Entre Ríos, 2008, p. 33).

Tanto para el jardín maternal como para el jardín de infantes se establecen lineamientos curriculares. En este sentido, la oferta educativa para jardín maternal tiene que ver con atender a las necesidades específicas de cada bebé y desarrollar las actividades de manera particularizada, brindando afecto y contención. En el jardín de infantes, en cambio, se espera una construcción mutua en el proceso de aprendizaje, tanto de los alumnos como del jardín. Los lineamientos curriculares implicarán fomentar los juegos grupales y de expresión artística, promoviendo la participación y la interacción entre alumnos. Se plantea un proyecto de trabajo a currículo abierto, donde el alumno puede plantear alternativas de trabajo, dudas o inquietudes y el docente se muestra flexible a la modalidad de trabajo. Esto se realiza siempre considerando la promoción de aprendizajes significativos. En cada proyecto de trabajo se tiene en consideración diferentes momentos: un momento de inicio, de indagación o búsqueda de información, de desarrollo donde se realizan las actividades y se

profundiza en el proyecto y de evaluación, viendo en que medida se han producido aprendizajes significativos (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Tal y como queda establecido en los lineamientos para la educación inicial de la provincia de Entre Ríos, los pilares de dicha propuesta comprenden a los conceptos de Juego, Lenguaje y Socialización. Por un lado, el juego es considerado una necesidad fundamental para el ser humano, dado que posibilita la resolución de conflictos, la exploración y el descubrimiento, así como permite el desarrollo de relaciones sociales, la construcción del lenguaje, del pensamiento y la estructuración de la personalidad (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

En relación al aprendizaje escolar, se pueden mencionar tres características del juego que hacen que ésta sea una actividad relevante en la educación infantil: la motivación intrínseca, que refiere al impulso de carácter interno que la persona sigue por sí misma, sin necesidad de estimulación externa y, que hace posible la atención en la actividad lúdica y la autorregulación en el proceso de juego; en segundo lugar la simbolización, que alude al significado que se la atribuye a las cosas, especialmente visible en el juego simbólico donde los infantes imaginan diferentes escenarios y juegan con el significado de las cosas. Paralelamente, la simbolización habilita la interpretación de un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas o lecturas; por último, la relación medios y fines, haciendo referencia con ello a la relatividad del fracaso o el error al interior del juego, posibilitando así un afrontamiento eficaz de los obstáculos y pensar soluciones alternativas de resolución de los problemas (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

El juego, desde el campo de la psicopedagogía, en tanto actividad lúdica posibilita el aprendizaje en los infantes. Esto es especialmente relevante ya que permite introducir en las intervenciones conflictos que el infante tiene fuera del juego y posibilita dentro de él resoluciones alternativas que lo ayuden a aprender y superar los obstáculos (Filidoro, 2021).

En lo que respecta al lenguaje, se trata de una experiencia ancestral que permite la transmisión y continuidad de los modos sociales de organizar la experiencia humana. Al mismo tiempo su importancia radica en que constituye

la principal herramienta del pensamiento, posibilitando representar la realidad, conocer el mundo circundante y de comunicarse con los demás. De esta manera, la estrecha relación que se establece entre lenguaje, conocimiento y comprensión de la realidad, conforma el fundamento sobre el cual se asienta la importancia y necesidad de considerarlo como uno de los pilares dentro de la educación (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

El lenguaje, desde la psicopedagogía, es un dominio base para el aprendizaje y contribuye al incremento de la capacidad para comunicar de los sujetos con otras personas. Se trata entonces, de un recurso que sirve para comunicar emociones, pensamientos y necesidades de forma intencional en la interacción social (Bertrán, 2012).

El último pilar sobre el que se asienta la educación inicial, de acuerdo con los lineamientos curriculares de la provincia, es el aspecto de la socialización, siendo definida de la siguiente manera: “proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (...) y un tiempo específico (político, social, cultural histórico)” (Gobierno de Entre Ríos, 2008, p. 36).

En esta línea, la socialización es un proceso que ocurre en dos momentos, por un lado, cuando el niño se inserta en el mundo simbólico y social de su familia, con quienes se identificará y desarrollará pertenencia, y por otro, cuando el niño intenta diferenciarse, identificarse y afirmarse desde su particularidad. Así, el desarrollo de este proceso ordenado y continuo posibilitará a los niños construir su propia historia a la par del ámbito social, tomando elementos y actitudes de su entorno cultural (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

A su vez, la organización de estos Lineamientos Curriculares para la educación inicial, está orientada por núcleos de aprendizaje, entendidos como espacios curriculares que abarcan saberes y conocimientos tales como temáticas, nociones, conceptos, destrezas, capacidades, socialización y valoraciones significativas para los niños, en función de sus intereses y necesidades particulares (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Estos núcleos de aprendizaje están basados en tres grandes ámbitos de experiencia de aprendizajes, los cuales son la formación personal y social, la comunicación y expresión y por último, el ambiente natural y cultural. Desde la perspectiva de estos ámbitos, el niño es visualizado desde su unidad, atendiendo a su desarrollo desde una óptica globalizadora que considera los aspectos motores, psíquicos y afectivos, tal como queda expresado en la siguiente afirmación:

Se considera a los niños y niñas como sujetos psicomotores, donde el cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real y lo imaginario están a esta edad, estrechamente imbricados y se irán diferenciando, poco a poco, con la oposición de unos a otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es a la vez real e imaginario, el cuerpo se halla aún mal separado del mundo exterior, la expresión no es más que una prolongación de la acción (Gobierno de Entre Ríos, 2008, p. 40).

Es dentro del Ámbito denominado de Comunicación y Expresión, en donde están contemplados específicamente los núcleos de aprendizaje que comprenden la comunicación, así como las diversas capacidades comunicativas, expresivas y creativas. Allí se proponen por un lado, lo referido al lenguaje oral y escrito como vehiculizador de los aspectos cognitivos, sociales y culturales circundantes, y por otro, lo relacionado a los lenguajes artísticos que favorecer la sensibilidad estética y la creatividad en los niños, abordando los núcleos de de expresión literaria, corporal, sonora y musical y plástica (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

En este sentido, será enmarcado en este ámbito de comunicación y expresión en general, y en el núcleo de aprendizaje referido a los lenguajes artísticos en particular, donde se contemplarán y desarrollarán las actividades ligadas al cuerpo y al movimiento en los niños dentro del Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos.

2.3 Educación Física en Nivel Inicial: el cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje

En el presente capítulo serán abordadas las temáticas referidas a la Educación Física desarrollada dentro del nivel inicial, es por esto que se revisarán los principales conceptos, concepciones y definiciones disciplinares, al igual que se presentarán los principales ejes de contenido, los ámbitos y núcleos de aprendizaje que se plantea la disciplina para el trabajo con niños pequeños en general, y dentro de la provincia de Entre Ríos en particular. Así mismo, se abordarán las principales estrategias, recursos y herramientas de enseñanza que emplean los docentes de la especialidad, a fines de lograr los objetivos de trabajo propuestos y que guían la acción educativa en educación física.

2.3.1 Educación Física

Para adentrarse en la temática referida a la Educación Física, es necesario inicialmente intentar delimitar conceptualmente al término, dado que se trata de un concepto polisémico que, según González (1993), adquiere diversas interpretaciones en función del contexto de uso, del contenido que se le atribuya o del posicionamiento filosófico del individuo.

De esta forma, para aproximarse a una posible definición de la educación física, es necesario comenzar por dos realidades antropológicas, el cuerpo y el movimiento. La percepción acerca del cuerpo humano ha ido cambiando a través de los años, así, la visión dualista del cuerpo dio lugar a una educación física de tipo instrumental, en donde lo importante era el espíritu y el cuidado del cuerpo pasaba a ser complementario (Sáenz-López Buñuel et al., 2009). La visión dualista implica una concepción platónica iniciada en el siglo V y reconceptualizada en el siglo XVII a través de la mirada cartesiana, donde se establece la existencia de un mundo material y mundo de ideas. Así, existe una esencia del cuerpo y una esencia de la razón. Estas esencias o sustancias se relacionan entre sí, pero nunca se combinan. En este sentido, el cuerpo es conceptualizado como una estructura de carácter orgánico que es instrumento para la mente o la razón (Gallo Cadavid, 2007).

Sáenz-López Buñuel et al. (2009) señalan que desde la psicología evolutiva el ser humano es entendido como una unidad integral, en donde algunas acciones pueden ser preponderantemente psíquicas u orgánicas, pero finalmente todas son manifestaciones de un todo único que es el cuerpo humano. Así, la actividad física es una cualidad del ser vivo más allá de lo exclusivamente biológico y funcional; de esta forma el movimiento humano debe ser comprendido como una fuente de conocimiento, comunicación, sentimientos, emociones, placer, dis-placer, salud u ocio, lo que da lugar a una nueva concepción de Educación Física de carácter educativo.

Respecto al objeto de estudio o de conocimiento de la educación física, se observa como elemento común en todas las corrientes de la disciplina: el movimiento humano. Sin embargo por sí solo, este aspecto podría ser simplista, por ello, se entiende que el movimiento humano es producto de la motricidad y el psiquismo, en tanto es un producto del todo indivisible que constituye la persona. Dentro de este movimiento humano pueden encontrarse tres características tales como la voluntariedad, la intencionabilidad y la observabilidad. El movimiento humano, implica habilidad motriz. En este sentido, el concepto de praxia de acuerdo con Le Boulch (1978), es utilizado como sinónimo de habilidad motriz y el cual refiere a un sistema de movimientos que se producen en coordinación y en función de una intencionalidad o resultado específico. En este sentido, se entiende a las praxias como el núcleo central de cualquier movimiento intencional, susceptible de posibilitar un aprendizaje. Así en el concepto de praxias hay aprendizaje y se encuentran las características del movimiento humano como intencional, voluntario y el cual puede ser observable ya que se compone de habilidades motrices.

Esta concepción implica una interpretación materialista del movimiento humano que se opone a otras concepciones, que lo consideran algo puramente biológico y mecanicista. A partir del momento en que se considera la intencionalidad como parte esencial del movimiento humano, se abandona la concepción exclusivamente mecanicista del mismo (Mujica Johnson, 2022).

En función de lo explicitado previamente y de acuerdo con Garrote (1993), puede entenderse la Educación Física como la ciencia o modo de educar a

través del movimiento o bien, siendo otra posible definición la que plantea Pedraz (1988), cuando afirma que es la ciencia que estudia aquellos fenómenos que pertenecen al ámbito de la actividad motriz y, a su vez, son identificables por sus variables educativas. De estas definiciones los puntos en común que se advierten abarcan, el carácter científico y educativo de la disciplina, así como su objeto de conocimiento siendo lo referido a la motricidad entendida como acción integral, que implica los aspectos cognitivos y afectivo-sociales (Garófano y Guirado, 2017).

En línea con diversos autores entonces, la Educación Física forma parte de las denominadas Ciencias de la Educación, en cuanto se ocupa de estudiar aquellas conductas motrices susceptibles de adquirir valor o contenido educativo, contribuyendo al alcance de determinadas metas u objetivos educativos. Así, en tanto disciplina perteneciente al ámbito de la educación, la educación física se plantea objetivos abiertos y flexibles, necesarios para orientar la trayectoria de enseñanza y de aprendizaje (Sáenz-López Buñuel et al., 2009).

La Educación Física tiene como objetivo contribuir a que se desarrolle la personalidad de los infantes de forma multilateral. Las exigencias que implica la educación física tanto mental como física trae aparejado el desarrollo de cualidades de la personalidad en relación a procesos cognitivos, conductuales y emocionales. El incremento en el rendimiento físico puede influir positivamente en un incremento del rendimiento intelectual. Existen diferentes formas de ejercicios físicos para que las personas se ejerciten: a través del juego, la gimnasia y el deporte. Los juegos hacen referencia a aquellas actividades físicas que buscan el desarrollo psicomotor del infante, a la vez que la recreación. La gimnasia hace alusión a todos aquellos ejercicios que fueron diseñados específicamente para el mejoramiento de la salud y la capacidad física y mental. Los deportes son actividades ya constituidas que pueden ser de alto rendimiento o no y que contribuye al mejoramiento de la salud integral y a la recreación y/o competencia (Aguilera, 2022).

De este modo, los contenidos y competencias en educación física, serán guiados y delimitados de acuerdo con los objetivos principales de la disciplina,

donde luego van a adquirir características particulares en función del contexto en donde se apliquen finalmente. Para el caso del presente trabajo de investigación el espacio estudiado es, como ya se señaló previamente, la provincia de Entre Ríos.

2.3.2 Currícula de Educación Física para Nivel Inicial en la Provincia de Entre Ríos

Líneas arriba, en el apartado dedicado a los Lineamientos Curriculares para la educación inicial de la provincia de Entre Ríos, se menciona que el Núcleo de Aprendizaje reservado para la educación física se encuentra enmarcado en el Ámbito de Comunicación y Expresión. En este sentido, desde el mencionado documento se entiende a la educación física como disciplina pedagógica basada en el beneficio del desarrollo integral de los niños de Nivel Inicial, etapa en donde se construyen las bases para su desarrollo corporal y motriz, en relación a las demás personas y al entorno, siendo esto fundamental para su autonomía e independencia (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

La atención y beneficio al desarrollo corporal por parte de la educación física no es casual dado que, tal como se señala en el documento:

En el niño y la niña, su propio cuerpo es el punto de partida de las sensaciones que experimenta tempranamente, base biológica y neurológica del aprender corporal o psicomotor. Estas instancias vividas, sentidas, percibidas y ejecutadas por el niño y la niña en la unidad del ser, residen, se estructuran, organizan y se armonizan en un todo que es el yo corporal (Gobierno de Entre Ríos, 2008, p. 153).

De allí la importancia de considerar al cuerpo como un aspecto central dentro de los procesos de aprendizaje, y es por este motivo que tanto las instituciones de Nivel Inicial como sus docentes, deben poseer una mirada integral respecto al cuerpo y la motricidad, de manera que no se circunscriba el hacer físico y corporal solo a los espacios de educación física, sino que sea desplegado en otros espacios y actividades también (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

En este sentido, los propósitos a trabajar y alcanzar que establece la educación física dentro del Nivel Inicial, son los siguientes (Gobierno de Entre Ríos, 2008):

- Favorecer la participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Contribuir a la constitución corporal y motriz de los niños y las niñas en juegos y actividades.
- Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.
- Presentar a los niños y las niñas múltiples posibilidades de movimiento del propio cuerpo en acción y en relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos a través de la exploración, descubrimiento y experimentación.
- Promover la participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, funcionales, con reglas preestablecidas y cooperativos, favoreciendo la creación, modificación de reglas, espacios y roles.
- Propiciar el conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.
- Promover experiencias corporales / motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros.
- Generar espacios y situaciones favorables para los vínculos sociales.
- Favorecer el desarrollo de la comunicación corporal y motriz.

Para lograr estos objetivos propuestos por la disciplina, se plantean tres ejes organizadores respecto a los contenidos, los cuales son: 1. Corporeidad y motricidad, subdividido en áreas de corporalidad, espacialidad y temporalidad; 2. Corporeidad y sociomotricidad, que contiene áreas de elaboración de juegos, de interacción motriz y lúdica con los demás y expresividad en el juego; 3.

Corporeidad en relación con el contexto natural, que implica el conocer y experimentar la corporeidad en un ambiente natural, elaborar estrategias de cuidado del medio, utilización eficaz de capacidades motrices en diferentes contextos geográficos y acordar normas de conviventes con los demás en el contexto natural. Todos ellos poseen contenidos acordes a la edad y nivel de desarrollo, al tiempo que deben considerarse de forma conjunta y en interacción dinámica de dependencia mutua unos de otros (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

De esta manera, estos ejes y sus correspondientes contenidos serán la guía que orientarán las acciones de los docentes de Educación Física, al momento de programar estrategias, actividades y situaciones pedagógicas dentro del Nivel Inicial.

2.3.3 Estrategias de enseñanza de la Educación Física

Para llevar adelante su acción educativa, la Educación Física se vale de estrategias o recursos, utilizados en función de los objetivos que se persigan. Por tal, para el trabajo con niños de Nivel Inicial, existen diferentes tipos de actividades físicas que pueden realizarse desde la Educación Física. El primer tipo es el ejercicio, este tipo de actividad debe ser planeada, estructurada y repetitiva. Por otro lado, se encuentran las rondas infantiles, las mismas posibilitan que los niños conozcan e interioricen su esquema corporal, al igual que permiten la expresión espontánea de una diversidad de emociones, favorecen el desarrollo de la aptitud rítmica al poner en juego la danza, la voz y el movimiento y genera en los niños motivación, alegría e intercambio con sus compañeros. El baile es otra de las actividades físicas privilegiadas durante la infancia, dado que beneficia el sentido del equilibrio, la elasticidad y fortalecimiento de los músculos, favorece a la construcción del esquema corporal y al desarrollo de las diferentes coordinaciones y generando a su vez disfrute y motivación en los niños pequeños. Otra actividad física de relevancia lo constituye el juego, dado que es un factor central dentro de la educación, al posibilitar el ejercicio de las capacidades psíquicas, consolidando el carácter del niño y potenciando su creatividad. Al mismo tiempo favorece el lenguaje, permite

la exploración, la observación y la adquisición de nuevos conocimientos, respecto a sí mismo, su propio cuerpo y los demás. En este sentido, el juego en tanto actividad de carácter pedagógico tiene un componente didáctico y elementos cognitivos, prácticos, comunicacionales y de valoración con un énfasis lúdico (Vásquez Pasquel, 2017).

De acuerdo con esto, dentro de la Educación Física los juegos exploratorios, simbólicos y reglados, la exploración sensorial y motriz y la coordinación individual y grupal de las acciones, entre otros, vehiculizan el aprendizaje. (Rozengardt, 2005).

Según el Gobierno de Entre Ríos (2008), los niños concebidos en tanto sujetos con intereses, capacidades y particularidades propias deben ser protagonistas, como se señaló anteriormente, de su recorrido escolar en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, es por esto que la principal característica que deberá presentar el docente, será la de propiciar un espacio para el surgimiento y despliegue de situaciones motrices, psicomotrices o sociomotrices. Esto significa que el docente deberá proporcionar una guía y acompañamiento para las actividades que surjan dentro del espacio de Nivel Inicial. Así es que existen situaciones de distintas características posibles de ser creadas, sean éstas libres o dirigidas, las cuales pueden definirse de la siguiente forma:

- Situaciones motrices libremente creadas: En donde el docente presenta el material, determinando los espacios y tiempo de juego disponibles y dejando desplegar la iniciativa de juego por parte del grupo.
- Situaciones motrices semiconducidas: Aquí el docente selecciona el material, define el juego, pero sin indicar las acciones ni estructurarlo.
- Situaciones motrices conducidas: En esta propuesta el docente dirige el juego, los objetivos, las acciones y el material a utilizar, evaluando posteriormente los resultados obtenidos.

A su vez, otro criterio metodológico en cuanto a estrategias o técnicas de enseñanza por parte del docente, lo constituyen los siguientes tipos: en primer

lugar, por resolución de problemas, donde el docente lleva el planteamiento de tareas que deben ser resueltas, brindando una explicación de los objetivos de tales tareas. Por otro lado, existen las estrategias por creatividad o técnica centrada en la producción, en este caso, el docente brinda una serie de materiales a los niños y los motiva a explorar y crear juegos con esos materiales. La función del docente es, entonces, la de facilitador de un espacio donde los niños puedan jugar con seguridad, resolver los conflictos que aparezcan y estimularlos a crear nuevos juegos. Por último, se encuentra la estrategia basada en la enseñanza por tareas, aquí el docente utiliza el espacio para organizar los materiales en sectores y luego invita la exploración y al juego en cada uno ellos. Las formas de organización de estos sectores pueden ser por recorridos, es decir, los materiales se disponen secuencialmente, de manera que deban abordarse una dirección y orden específico, marcando un fin y un principio, o también pueden ser por circuitos, en este caso, los materiales no presentan un orden específico, estando distribuidos en diferentes sectores, formando un círculo, donde los infantes podrán jugar un tiempo determinado y deben finalizar frente a la indicación docente (Gobierno de Entre Ríos, 2008)

Más allá de las estrategias de enseñanza planteadas anteriormente, Fierro (2012) comparte un enfoque que ha predominado en el ámbito educativo durante el siglo pasado y, que aún hoy puede estar vigente en el aula. La enseñanza tradicional se basa en un modelo donde el docente es el poseedor del conocimiento y el alumno sólo debe seguir las órdenes, sin posibilidad de convertirse en co-constructores de los saberes que se ponen en juego durante la clase, impidiendo así el desarrollo de la autonomía de los niños. En el contexto de la Educación física, este modelo alude a una instancia pasajera ya que los contenidos no logran permear a los alumnos y, como consecuencia, hace que los infantes no otorguen sentido a lo que hacen y al final, la clase sólo se traduce en un hacer.

Por último, un aspecto fundamental para la implementación de estas estrategias y el logro de los objetivos planteados desde la Educación Física en Nivel Inicial, es el que alude al trabajo realizado por los docentes de sala de las instituciones infantiles. Para garantizar el beneficio de los niños por parte de las

prácticas físicas y corporales, será necesario un trabajo articulado con los docentes que acompañan cotidianamente a los niños, para que, tal como se señaló anteriormente, las actividades físicas no queden circunscriptas a los días y horarios en donde asiste el docente de Educación Física, sino que se conviertan en una práctica común dentro de la institución. Dados los aportes, beneficios y logros que posibilita el trabajo corporal durante los primeros años de vida, es necesario que todos los profesionales visualicen y comprendan la importancia del cuerpo y del movimiento dentro del aprendizaje (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Para finalizar, se entiende la actividad física no solamente como una actividad sino como una educación por el movimiento, ligado a la psicopedagogía. En este sentido la actividad física se articula con la psicopedagogía. Esto es así ya que es necesario conocer las relaciones entre lo físico, lo cognitivo y lo emocional para que se puedan producir y acompañar aprendizajes. A su vez, esto puede realizarse con la incorporación de lo lúdico del juego. Lo fundamental es comprender que lo físico, lo cognitivo y lo emocional, aunque se prioricen un aspecto en cada actividad, forman una unidad y no son divisibles (Arenas, 2008).

3. ANTECEDENTES

Tras un exhaustivo proceso de búsqueda y revisión bibliográfica, se presentará en este apartado la selección de publicaciones que se constituyen como los antecedentes de la presente investigación.

A continuación, se presentarán los principales objetivos y resultados de los estudios previos seleccionados, y estableciendo relaciones y contrapuntos entre ellos. Para ello, se analizarán como antecedentes aquellos trabajos en los que sus autores realizaron una investigación empírica, es decir, un estudio hecho a partir de la recopilación de datos obtenidos en el campo escolar durante las clases de educación física. Algunos de ellos fueron realizados en el jardín de infantes y otros, en escuela primaria.

Como punto de partida, se reportarán investigaciones que refieren al enfoque teórico y el estilo de enseñanza de los profesores de educación física. En ese sentido, la autora Ruiz Ortega (2006) se propone analizar el pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la educación física, indagando a doce Licenciados en Educación Física y Recreación, egresados de la Universidad de Caldas. Para el análisis, se centra principalmente en el profesor de educación física, su pensamiento y su proceso de enseñanza. Como resultado se encontró que prevalece en los docentes de dicha asignatura una tendencia deportivista de la educación física, la cual es caracterizada desde dos visiones: la primera, relacionada con la educación física como ciencia del movimiento, visión que implica quedarse solo con la automatización y el desarrollo de aprendizajes mecánicos de ciertos movimientos, observando una alta exigencia por parte del profesor en la efectividad de los movimientos de sus alumnos, beneficiando a aquellos que poseen una mayor habilidad motriz y, dejando por fuera a quienes tienen menos habilidad, causando la pérdida de interés de los estudiantes y la no participación de las propuestas. La segunda visión tiene que ver con la educación física como ciencia para el desarrollo corporal, considerando al cuerpo como un instrumento para moldear, tonificar y desarrollar muscularmente, caracterizada por reducir el proceso de aprendizaje a un evento de estímulo-respuesta. Sin embargo, a diferencia de la perspectiva anterior, una mínima parte de los docentes indagados asumen enfoques para la

formación integral, facilitando espacios en el aula para participar a través de la pregunta y de las propuestas generadas por los estudiantes. Así, la educación física se convierte en un espacio para la expresión no solo de movimientos técnicos, sino también de una corporeidad contenida de cultura, sentires y cotidianidad.

El surgimiento de este último enfoque, dio lugar al desarrollo de nuevos conceptos dentro de la disciplina, como los de corporeidad y motricidad, los cuales han creado la necesidad de reformular el trabajo con el cuerpo y plantear nuevos enfoques pedagógicos. González Correa y González Correa (2010) se proponen como objetivo de investigación hacer una revisión de la evolución de la educación física de acuerdo con los conceptos de cuerpo, movimiento, motricidad y corporeidad. Como resultado se encontró que aún persiste en la escuela una educación basada en el dualismo mente-cuerpo, en la visión de un cuerpo-máquina y en una educación física que forma para la disciplina, el rendimiento y la competencia. Esto ocurre a pesar de las nuevas miradas sobre el cuerpo y de los avances teóricos realizados en la educación física y en la educación motriz.

Sin embargo, más allá del enfoque desde el que se posicione cada docente, existen también ciertos estilos de enseñanza utilizados por los docentes de educación física. Biondi (2014) busca analizar estos estilos de enseñanza de docentes de Educación Física según el género y la edad de los mismos. Ellos son analizados a partir de diferentes categorías: tradicionales, individualizadores, socializadores, participativos, cognitivos y creativos. Esta autora llegó a la conclusión de que existe coincidencia según el género masculino, quienes valoraron positivamente los estilos de enseñanza participativos por sobre los demás; sin embargo, no encontró coincidencias en el género femenino: quienes contaban con más de diez años de antigüedad, optaron por estilos de enseñanza cognoscitivos, mientras que aquellas con menos de diez años de antigüedad valoraron los estilos de enseñanza socializadores. Finalmente, con respecto al análisis de docentes de distintos géneros, no se encontraron coincidencias. Esta investigación, más allá de posibilitar el conocimiento de los distintos estilos de enseñanza que utilizan los

docentes de educación física se valoró por ser una investigación encuadrada en el marco psicopedagógico, al igual que la presente Tesina.

Asimismo, hay otras investigaciones en las cuales el centro de su enfoque es el cuerpo, es decir, hacen énfasis en cuál es su función durante la clase de educación física, cuál es su importancia al momento de realizar la actividad propuesta por el docente, pero no solo desde un enfoque puramente motriz, sino que se analizan y exploran sus características desde otras esferas: social, cognitiva, entre otras. A continuación, se mencionarán los resultados de dichos estudios, y se destacarán las conclusiones y los puntos de vista más relevantes para el presente trabajo.

Tradicionalmente, el tratamiento que se le ha atribuido al cuerpo en las instituciones educativas ha quedado reducido al campo motriz a través de la enseñanza de una disciplina curricular, la Educación Física, que se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica, influenciada por la cultura racionalista hegemónica que predomina en la sociedad occidental. Águila Soto y López Vargas (2019), abordan las principales concepciones históricas del cuerpo para, a partir de un análisis crítico del mismo en el ámbito educativo, proponer la reconsideración del valor pedagógico de lo corporal a través de la concepción de corporeidad. Desde esta mirada, el propósito de su investigación es mostrar la importancia de incorporar los progresos teóricos y prácticos sobre corporeidad a la Educación Física, con la finalidad de lograr el acercamiento a una educación holística significativa, así como romper con los enfoques más tradicionales del cuerpo que siguen instaurados en el ámbito educativo y que son reproducidos a través de nuestra materia.

Para ampliar en cuanto a la discusión sobre los enfoques de cuerpo, Helguera Espina (2016), en su Tesis de Grado para Maestría de Educación Infantil, se propuso averiguar de qué forma se concibe el cuerpo y el movimiento de los niños dentro del ámbito escolar. La autora plantea que el cuerpo en las aulas está ignorado y excluido como medio de expresión, dentro del horario escolar el momento de máximo nivel de aprendizaje y de naturalidad lo encontramos en el momento del recreo donde el movimiento, la expresión, el

grito, el contacto, la afectividad, el juego o la risa aportan a los niños su momento de máxima espontaneidad.

Helguera Espina (2016) en principio plantea que el cuerpo no solo denota una función motriz en el niño, sino que también parte de un desarrollo y de un entendimiento cognitivo. Por eso mismo, los encargados de guiar y cuidar a esos niños deben estar preparados para darle atención a las necesidades de cada infante, ya que, los niños son todo movimiento y es a partir del cuerpo que expresan, que encuentran su propio lugar en el espacio circundante, que reconocen los espacios ajenos. A raíz de estas observaciones que realiza, se plantea como objetivo “tener un acercamiento teórico y práctico en lo referente al movimiento en nuestras escuelas; antes y ahora” (Helguera Espina, 2016, p. 5). Llega a la conclusión de que el trabajo del cuerpo y el movimiento en las aulas es un trabajo difícil en el que se necesita la cooperación de todos los miembros del sistema, con el objetivo de avanzar hacia la expresión propia, espontánea y hacia la comunicación profunda del yo. El cuerpo debe estar integrado en la dinámica del aula y formar parte de todas las actividades. Aquí es importante detenerse y valorar de esta investigación la importancia que se atribuye al trabajo cooperativo de todos los miembros del sistema, algo que hasta el momento no se había vislumbrado en los estudios anteriores.

Hasta aquí se han planteado las concepciones de cuerpo, movimiento, corporeidad, motricidad en relación a la evolución de la educación física como disciplina dentro del ámbito educativo. Ahora, resulta necesario justificar la presencia de la educación física en el Nivel Inicial particularmente.

El trabajo de Alonso Álvarez y Pazos Couto (2020), se trata de una investigación que pretende aproximarnos al conocimiento de la realidad concreta de la práctica motriz y averiguar qué importancia se le da a la misma en el segundo ciclo de Educación Infantil en las escuelas del Ayuntamiento de Vigo, España. Tras los resultados obtenidos, se pudo concluir que la totalidad de los profesionales consideraban que es importante trabajar la motricidad en las aulas de Educación Infantil, pero más de la mitad, un 58%, indicaba que no se trabajaba lo suficiente. Además, se pudo observar que la formación dada en las universidades gallegas en relación a la motricidad era escasa.

Al analizar los resultados de los trabajos mencionados con anterioridad y comprendiendo la importancia del acompañamiento del niño durante todo su desarrollo escolar, se entiende que resulta importante profundizar el trabajo con los docentes, no solo de educación física sino con todos los miembros del sistema educativo, y que desde su formación universitaria se pueda brindar información de calidad en relación a esta temática. A colación de esto, se halló un estudio exploratorio de tipo descriptivo transversal y de enfoque cuantitativo mediante uso de encuesta, que tiene la intención de conocer las percepciones que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil en relación con la situación de la práctica motora en las aulas. Mediante los resultados alcanzados, Prieto Prieto y Cerro Herrero (2021) concluyen que los estudiantes perciben la importancia de trabajar la motricidad en las aulas, pero la mayoría de ellos indican que el trabajo realizado no es suficiente. Además, se observó que la competencia para la práctica motriz en los futuros maestros presenta algunas deficiencias. En vista de los resultados, en la educación superior, parece interesante orientar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la formación de los estudiantes universitarios.

Entonces, hasta aquí se pudo observar que los investigadores coinciden en que a pesar de considerar importante el trabajo con la motricidad, éste no era suficiente. Sin embargo, también se encontraron artículos científicos recientes que comparten experiencias y proyectos en relación a la motricidad escolar. Por su parte, Carmo, Goncalves y Pazos (2015), desarrollan un proyecto de intervención en sesiones de Educación Física en una escuela de enseñanza básica, para comprender y buscar la transformación de las prácticas que, habitualmente reproducidas, se hacen alienadas y vacías de sentido. La intervención realizada no respondió a los objetivos planteados en un primer momento, es decir, se produjeron cambios, pero no una transformación total. Lo que se plantea es que las limitaciones encontradas a lo largo del trabajo de campo no impiden una transformación de las prácticas, ya que ellas son inherentes al proceso de pensar y re-pensar la práctica. Los autores dicen que lejos de inviabilizar el trabajo pedagógico desde esta perspectiva, esta experiencia indica los próximos pasos a seguir. Esta investigación, por su parte,

destaca la importancia de buscar una transformación en las intervenciones que se realizan dentro del campo de la educación física.

Por otro lado, Vasquéz Pasquel (2017) tiene como objetivo general de su trabajo determinar el nivel de importancia de las actividades físicas en el desarrollo del esquema corporal en los niños de 3 a 4 años del nivel inicial de la Unidad Educativa Gabriela Mistral. Entre los principales resultados se demuestra que los niños de 3 a 4 años no tienen conocimiento de su propio cuerpo, ni establecen límites en el espacio, no han mejorado sus capacidades perceptivas de las diferentes partes del cuerpo, tampoco las posibilidades motrices, la expresión a través del cuerpo, el conocimiento verbal de elementos corporales, ni la lateralidad, en síntesis, no han desarrollado el esquema corporal. Como propuesta del trabajo de investigación se elaboró un sistema de actividades físicas para desarrollar el esquema corporal de los niños de 3 a 4 años de Nivel Inicial, que incluye actividades como juegos, rondas, actividades recomendadas y la evaluación, que al ser organizadas de forma didáctica desarrollan la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal.

Ahora bien, de la mano de lo anterior se hallan dos antecedentes empíricos más, que destacan la importancia de la enseñanza de la educación física en el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio de Henández y Gómez (2021) investigó el impacto de la educación física en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. Se llevó a cabo un estudio cuasi experimental con un grupo de estudiantes que recibieron clases de educación física regularmente y otro grupo que no y luego se compararon los resultados académicos de ambos grupos antes y después de la intervención. Los resultados revelaron que los estudiantes que participaron en las clases de educación física regularmente obtuvieron un mejor rendimiento académico en comparación con el grupo de control que no tuvo acceso a estas clases. Esto sugiere que la inclusión de la educación física en el currículo escolar puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

El segundo estudio, fue realizado por Rodríguez y García (2019), llamado "Percepción de los docentes sobre la importancia de la educación física en la

formación integral de los estudiantes”. En este estudio se realizó una encuesta a docentes de diferentes escuelas y niveles educativos utilizando un cuestionario estructurado con el objetivo principal de explorar la percepción de los docentes sobre la importancia de la educación física en la formación integral de los estudiantes. Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes consideraban que la educación física era fundamental para promover el desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes. Además, los docentes destacaron que la educación física contribuía de manera positiva al rendimiento académico y a la salud en general de los mismos.

En los antecedentes anteriormente mencionados, se puede observar que algunas de las categorías conceptuales que se pretenden estudiar en la presente Tesina de Grado, tales como conceptualizaciones sobre el cuerpo y el movimiento, enfoques teóricos y estrategias docentes en la práctica de la educación física, las relaciones entre la educación física y el aprendizaje de los estudiantes de diferentes niveles educativos, han sido previamente abordadas. Sin embargo, las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial desde un posicionamiento psicopedagógico no han sido encontradas en la búsqueda realizada.

Otro de los aspectos que se considera importante destacar es la escasa producción académica nacional en relación a la problemática presentada; la mayoría de los estudios afines se caracterizan por ser oriundos de España, Colombia y Ecuador. Asimismo, se señala que las investigaciones reportadas no provienen, en su mayoría, del campo disciplinar psicopedagógico.

Es por todo lo señalado que se considera relevante para el campo psicopedagógico realizar una investigación respecto de ¿Cuáles son las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay Entre Ríos? A continuación, se detallarán las decisiones metodológicas que guiaron el abordaje de la problemática.

4. METODOLOGÍA

En el presente capítulo serán abordados los principales ejes referidos a los aspectos metodológicos, que permiten vislumbrar y fundamentar las diferentes estrategias escogidas para alcanzar el logro de los objetivos planteados en esta investigación. Se detallarán aspectos tales como objetivo general y objetivos específicos, enfoque metodológico, diseño y alcance de la investigación, participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimientos de recolección y análisis de datos.

Objetivos

Objetivo General

Describir y analizar las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.

Objetivos Específicos

- 1- Describir y reflexionar cómo conciben el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial los docentes de Educación Física y los docentes de sala, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 2- Identificar cómo conceptualizan los docentes de Educación Física y los docentes de sala al cuerpo y su movimiento en relación a los aprendizajes de los niños en el Nivel Inicial, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 3- Indagar las estrategias propuestas por los docentes para favorecer el aprendizaje de la práctica de Educación Física, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.
- 4- Describir y analizar qué relación establecen los docentes entre los aprendizajes propios del área de Educación Física y los aprendizajes esperables en otras áreas curriculares, en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.

Como se señaló en la Introducción, en el objetivo general se especificaron ciertas categorías conceptuales para adecuar la redacción de acuerdo a como se nombran dentro de los diseños curriculares de nuestro país. También, además de las concepciones docentes acerca de la educación física, se decidió describir y analizar la importancia de la misma para el aprendizaje en Nivel Inicial, profundizando en la temática desde una mirada psicopedagógica.

Por otro lado, al profundizar la lectura y desarrollo del marco teórico, se fueron presentando modificaciones en los objetivos específicos fundamentadas básicamente en cuestiones conceptuales, buscando la especificidad de la Psicopedagogía y, lograr a su vez, una mayor coherencia interna en el trabajo.

Diseño metodológico

Esta investigación se encuentra encuadrada dentro del enfoque cualitativo, mediante la cual se buscó comprender la perspectiva de los participantes, de las docentes seleccionadas, acerca de los fenómenos que las rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad. En el caso de la presente investigación, los fenómenos a investigar fueron las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial.

Según Hernández Sampieri (2008) la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Por ello, es que se realizó el trabajo de campo para la recolección de datos mediante técnicas como la observación y la entrevista, en el ambiente natural de cada institución educativa seleccionada.

Tomando las palabras de Sabino (1996), según los objetivos básicos que persigue la investigación, pueden clasificarse en tres tipos: en primer lugar, las investigaciones exploratorias, las cuales dan una visión general, aproximada, respecto a un determinado objeto de estudio. Se realizan especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, así como también cuando aparece un nuevo fenómeno. En segundo lugar, las investigaciones descriptivas,

centradas en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos con el fin de establecer su estructura o comportamiento, obteniendo de esta forma información sistemática sobre los mismos. Por último, las investigaciones explicativas, buscan determinar los orígenes o las causas de un determinado conjunto de fenómenos.

En relación a lo planteado anteriormente, el alcance de la presente investigación es de tipo exploratorio-descriptivo ya que, las concepciones de los docentes acerca de la educación física en Nivel Inicial, desde una perspectiva psicopedagógica ha sido un tema poco estudiado, por lo tanto, se intentó explorar acerca de dicha temática. Al mismo tiempo, se propuso describir algunas características fundamentales del fenómeno a investigar, para así obtener una información sistemática de los mismos.

A su vez, este estudio, según el tiempo, posee un carácter transversal, es decir, realizado en un corte de tiempo, en un momento determinado y específico, respondiendo a una lógica sincrónica.

Participantes

Para esta investigación se escogieron dos escuelas de la ciudad de Gualeguay, Entre Ríos que cuentan con Nivel Inicial. El grupo de participantes seleccionados estuvo constituido por un docente de educación física y dos docentes de Nivel Inicial de cada institución, es decir, seis participantes en total.

La elección de las docentes de sala se realizó a partir de un procedimiento no aleatorio, es decir, que se tuvo en cuenta un determinado criterio para la elección de las mismas (Marradi, 2011). Los criterios utilizados fueron que las docentes se desempeñaran en sala de cinco específicamente, ya que una de las instituciones sólo tenía educación física en salas de esa edad. Se tuvo en cuenta también su interés y predisposición para participar en esta investigación.

En cuanto a las docentes de Educación Física, solo había una por institución para este nivel.

En el Proyecto de Investigación se había planteado el trabajo con una sola institución, seleccionando directivos, dos docentes de Nivel Inicial, dos de

educación física y una docente de música. Sin embargo, al tomar contacto con esta escuela se presentaron algunas limitaciones, como por ejemplo no tenían docente de música, sólo había una docente de educación física en Nivel Inicial. Por tal motivo, se agregó otra institución al estudio, ampliando de esta manera el trabajo de campo y el sustento empírico de la presente investigación.

Materiales y Métodos

Las técnicas seleccionadas para llevar a cabo la investigación fueron la entrevista en profundidad y la observación no participante. A partir de la primera de ellas, se buscó dar lugar al encuentro con las participantes, al surgimiento de una conversación con el fin de recolectar determinado tipo de información, en este caso, información sobre las concepciones docentes acerca de la práctica de educación física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial.

Siguiendo a Alonso (1998, citado en Marradi, 2011) podemos definir la entrevista en profundidad como una forma especial de conversación entre dos personas (aunque también existen formas de entrevista grupal), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación.

Las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas, con preguntas de carácter abierto definidas de acuerdo a ejes prefijados en relación a los objetivos específicos (Ander Egg, 2011). Estos ejes temáticos rondaron en la concepción de aprendizaje que tienen los docentes, el lugar del cuerpo y el movimiento corporal en relación al aprendizaje, las estrategias de enseñanza que proponen los docentes y la relación que establecen entre los aprendizajes propios del área de educación física y los aprendizajes esperables en otras áreas curriculares. Puede verse el modelo de entrevista implementado en los Anexos.

Por otro lado, la segunda técnica de recolección de datos, fue la observación, técnica definida por Ander Egg (1995) como un procedimiento de recopilación de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales y a la gente en el contexto real en donde

desarrolla normalmente sus actividades. A partir de ella, se intentan captar aquellos aspectos más significativos de acuerdo al hecho o fenómeno a investigar para recopilar los datos pertinentes.

La observación puede adoptar diferentes modalidades, una modalidad se basa en el papel o modo de participación del observador. Ander Egg (1995) hace una distinción entre observación participante y observación no participante, definiendo la primera de ellas como una observación activa, basada en una participación directa e inmediata del observador, es decir, se estudia una situación determinada desde el interior de la misma. Por el contrario, la observación no participante consiste en tomar contacto con el hecho o grupo a estudiar pero permaneciendo ajeno a la situación que observa.

Ander Egg (1995), señala que esta técnica posee una serie de ventajas con respecto a otros procedimientos de recopilación de datos, por ejemplo, a partir de ella se puede obtener información independientemente del deseo de proporcionarla, permite también estudiar los hechos o fenómenos dentro de una situación contextual y, en lo posible se estudian sin intermediarios, con lo cual se evitan distorsiones por parte de los informantes, es decir, los fenómenos se estudian en el momento en que ocurren, con lo cual se evitan en parte las deformaciones de los hechos. Sin embargo, el autor, plantea también una serie de dificultades y límites de esta técnica. En primer lugar la proyección del observador sobre lo observado, es decir, el observador no es una máquina que registra de manera neutra, sino que es una persona que interroga una realidad desde su propia biografía, además es necesario adquirir la capacidad de distinguir entre los hechos observados y la interpretación de esos hechos. Otra dificultad, es la posible influencia del observador sobre la situación que es motivo de investigación

En el proyecto de investigación se había planteado la observación desde una modalidad participante del investigador, es decir, con un papel activo. No obstante, al momento de confeccionar los instrumentos para ingresar al campo, se replanteó esta idea hacia lo que se definió anteriormente como observación no participante, observando la situación desde afuera, considerando que esto iba a permitir una aproximación a los hechos y fenómenos desde otro lugar, lo

más neutro y objetivo posible. Además por ser la primera experiencia en el campo de la investigación, se necesitaba más tiempo para poder observar y registrar a la vez los datos en el cuaderno de notas siguiendo la guía de ejes temáticos según a los objetivos específicos planteados en la investigación. Los ejes que se tuvieron en cuenta a la hora de observar en el contexto de cada clase fueron el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial, el cuerpo y el movimiento de ellos en relación al aprendizaje y las estrategias de enseñanza de las docentes. Se adjunta el protocolo de observación en los Anexos.

Las observaciones estuvieron orientadas a la recopilación de datos dentro de la situación contextual, ampliando así la información obtenida en las entrevistas realizadas a las docentes. Se realizaron tres observaciones por docente en cada escuela, es decir, dieciocho observaciones en total, con una duración de jornada completa. La docente de Educación Física iba dos veces a la semana y brindaba clases de 25-30 minutos a diferentes salas, por lo tanto con asistir dos días bastó para realizar las tres observaciones. En cambio, con las docentes de sala fue un proceso más largo ya que, las jornadas eran de tres horas diarias.

Se utilizó en mismo protocolo para ambos espacios, una tabla organizada de acuerdo a variable, dimensión, subdimensión e indicadores; esta herramienta fue de gran utilidad para guiar la observación así como también para organizar la información recolectada en el cuaderno de notas utilizado en la técnica de observación.

En primer lugar se realizaron las entrevistas, las cuales tuvieron una duración promedio entre 20 y 30 minutos y, la información recolectada fue registrada con herramientas electrónicas, mediante grabación de voz de teléfono celular específicamente. Una vez finalizadas las mismas, se procedió a realizar las observaciones en el contexto de cada clase.

Procedimientos

Una vez seleccionado el contexto, los participantes y los materiales para la recolección de la información, fue necesario ponerse en contacto con las instituciones elegidas para realizar el ingreso al campo.

Hernández Sampieri (2008) recomienda, con el fin de tener un mayor y mejor acceso al ambiente, desarrollar relaciones, elaborar una historia sobre la investigación y planear el ingreso. Por ello, en un primer momento se tomó contacto con las dos escuelas elegidas para pedir su colaboración, la autorización de ingreso a la institución, así como también comentar cuáles eran los objetivos de la investigación, estableciendo las primeras relaciones para el ingreso en el campo. No fue de la misma manera en ambas escuelas, en una la directora autorizó de inmediato el ingreso del investigador y facilitó los horarios de educación física para poder contactar a la docente. Luego de este ingreso, las mismas docentes se presentaron y se pusieron a disposición para colaborar en la investigación. Sin embargo, en la otra escuela fue necesario presentar una carta de autorización para el ingreso, esperar su aprobación y una vez aprobada, esperar que la directora establezca el contacto con las docentes.

La inmersión total implica observar el contexto, establecer vínculos con los participantes, comenzar a escuchar su punto de vista, recabar datos sobre sus conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias y relaciones. Tomar notas y empezar a generar datos. (Hernández Sampieri, 2008) Como se planteó en el apartado anterior, fueron dos los instrumentos seleccionados para la recolección de datos, entrevista y observación no participante.

En primer lugar, el ingreso al campo se realizó a partir de las entrevistas, las cuales tuvieron una modalidad individual, acordando previamente día, horario y lugar con cada participante. En dicha instancia se les informó acerca de la investigación, sus objetivos y la importancia que ellas representaban para la logro de la misma. Luego, se firmó un consentimiento informado, documento donde cada participante acepta voluntariamente formar parte de la investigación y, a su vez, el investigador se compromete a no divulgar los datos referidos a la identidad del entrevistado ni a la identidad de la institución. El modelo de dicho consentimiento se adjunta en el apartado Anexos de la presente investigación.

Todas las entrevistas fueron realizadas en el marco institucional, particularmente en la sala de cada docente, a excepción de las docentes de educación física que tienen un espacio especial para desarrollar su clase. En una escuela se realizó mientras los niños estaban en otra actividad especial,

mientras que con la docente de educación física se pactó un horario previo al ingreso de los niños al jardín. En la segunda escuela las tres entrevistas fueron organizadas en horario extra escolar, ya que allí los niños sólo tienen como actividad especial Educación Física una vez a la semana, luego el resto de la jornada lo hacen con la docente de sala.

La información de la entrevista fue registrada con herramientas electrónicas, mediante grabación de voz de teléfono celular específicamente. La duración promedio que tuvieron fue entre 20 y 30 minutos, las dos que tuvieron mayor duración fueron con las docentes de educación física.

Posteriormente, se procedió a realizar las observaciones, se realizaron tres observaciones enmarcadas en clases de Educación Física y tres en la sala durante la jornada en cada jardín, las cuales se registraron en un cuaderno de notas.

Por último, se procedió a la transcripción textual de las entrevistas para continuar luego con el análisis de cada una de ellas, así como también el análisis de las observaciones realizadas de acuerdo a las categorías teóricas abordadas.

En el Proyecto de Investigación se había planteado primero la observación y luego la entrevista. Sin embargo, al momento de ingresar al campo, resultó interesante tener un primer acercamiento a la docente por medio de la entrevista, estableciendo un vínculo con ella y profundizando la temática en cuestión. Luego se procedió a formalizar las observaciones de clases.

Análisis de datos

Siguiendo los aportes de Rodríguez Sabiote (2003), el análisis de datos cualitativos es el proceso por el cual se organiza y manipula la información recogida para establecer relaciones, interpretar y sacar conclusiones. Este análisis se compone por un conjunto de actividades y operaciones organizadas en torno a tres tareas.

En primer lugar se realizó la reducción de datos. En el Proyecto de Investigación se había planteado la separación de unidades a partir de criterios gramaticales, es decir, el texto segmentado en unidades básicas de párrafos. Sin embargo, al momento del análisis de datos se modificó y se llevó a cabo la

separación de las unidades de contenido según los criterios de separación temáticos, es decir, el texto quedó reducido en función del tema sobre el que trate. El cambio se realizó por una cuestión de organización en la investigación y una mayor facilidad a la hora de categorizar y codificar las unidades de análisis a partir de la información recolectada en las entrevistas y las observaciones.

Una vez separadas las unidades de análisis se recurrió a la identificación y clasificación de elementos, actividad que abarca la categorización y codificación. Se entiende por categorización al proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad y, por codificación a la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo propio de la categoría en la que la consideramos incluida.

En el caso de la presente investigación, se basó en un proceso de categorización de tipo mixto, es decir deductivo e inductivo, en el cual se tomaron categorías existentes como punto de partida y elaborándose otras a partir de la lectura del material recopilado. (Rodríguez Sabiote, 2003) Entre ellas, se consideraron las siguientes categorías:

Categoría 1: Aprendizaje. Dimensiones: concepciones, condiciones y características en el Nivel Inicial.

Categoría 2: Cuerpo y su movimiento. Dimensiones: conceptualizaciones y relaciones con el aprendizaje.

Categoría 3: Estrategias de enseñanza de Educación Física. Dimensiones: características, propósitos y contenidos.

Categoría 4: Relaciones entre aprendizaje en sala y aprendizaje en Educación Física. Sin dimensiones.

Algunas de dichas categorías coinciden con las planteadas en el Proyecto de Investigación y otras no, debido a las modificaciones que se plantearon en relación a los objetivos.

Como última instancia de la reducción de los datos, se llevó a cabo la síntesis y agrupamiento, cuya operación consistió en el agrupamiento físico, creando metacategorías las cuales fueron ubicadas dentro de una matriz de datos cualitativa.

En segundo lugar se llevó a cabo la disposición y transformación de datos, tarea que facilitó el examen y la comprensión de los mismos. Rodríguez Sabiote (2003), plantea distintos tipos de procedimientos dentro de esta etapa, entre ellos, los gráficos, diagramas y matrices. Particularmente en este trabajo de investigación, se optó por realizar matrices o tablas de doble entrada.

En tercer y último lugar se contrastaron los datos con los antecedentes y con las categorías del marco teórico, dando lugar a interpretaciones, relaciones e inferencias que se presentan en el capítulo de Resultados.

5. RESULTADOS

En el presente apartado se presentarán los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas y observaciones realizadas.

Como se señaló en el capítulo anterior, en primer lugar se procedió a analizar los enunciados de los entrevistados de manera individual de acuerdo a las unidades de análisis establecidas en función de los objetivos específicos. En segundo lugar, se buscó realizar una articulación de la información obtenida relacionando y organizando las distintas respuestas dentro grupos categóricos según criterio de posturas, diferencias o similitudes. El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones permitió detectar coincidencias entre algunas docentes, como así también, discrepancias entre ellas.

Entonces, a continuación, se exponen el análisis de los datos y conclusiones parciales a las cuales se ha arribado con el fin de entender las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial.

5.1 Aprendizaje

5.1.1 Concepciones de aprendizaje

En base a las respuestas obtenidas en las entrevistas, se identifican diversas ideas para referir al aprendizaje, tales como aplicación, innatismo, significatividad, enseñanza y motivación. A continuación se detallarán y ejemplificarán cada una de ellas.

Algunas docentes coincidieron en relación a la concepción del aprendizaje como aquello que el niño puede aplicar, lo que puede llevar a la práctica y hacer uso en su vida cotidiana. En estos casos, la idea de aplicación se presentó unida a la de comprensión, interpretación y al aprendizaje significativo. A modo ilustrativo se presenta un fragmento de discurso:

“Para mí el aprendizaje es la adquisición de un determinado concepto, de contenidos digamos de un conocimiento, por ejemplo el niño lo tiene que interpretar, lo tiene que comprender para poder llevarlo a la práctica, para poder

aplicarlo; una vez que el nene lo interpreta, lo comprende y lo puede llevar a la práctica para mi ahí es cuando se produce el aprendizaje” (Entrevistada 1)

El tipo de respuestas que asocian al aprendizaje con la aplicación, es coincidente con lo detallado por Watkins, Regmi y Astilla (citados en González Cabanach, 1997) quienes plantean tres tipos de concepciones de aprendizaje. Una de ellas es el aprendizaje como aplicación, es decir, el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria. A partir de su investigación establecen dicha concepción como la segunda concepción más popular. Sin embargo, en las respuestas obtenidas en la presente investigación, la aplicación fue mencionada como consecuencia de la comprensión y asociada a un aprendizaje significativo.

Respecto de este último, en otras respuestas lo relacionaron con la enseñanza y su reflexión. Se presenta un ejemplo:

“Y, yo creo que tiene que ser algo significativo para ellos, o sea, a veces nosotros tenemos, pensamos que eso es lo que necesitan y no, porque viste que hoy en día ellos traen otras cosas y creo que tenemos que replantear muchas veces la forma de enseñar y qué enseñar” (Entrevistada 6)

Se define al aprendizaje significativo como aquel en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene (Martín y Solé, 2002). A diferencia de la definición anterior, en este tipo de respuestas, las docentes utilizan el término significativo como atributo de lo que puede resultar necesario para los niños.

Sin embargo, en las observaciones realizadas, pudieron identificarse en la práctica los aspectos contenidos en la definición de Martín y Solé (2002), ya que las docentes planteaban la nueva información estableciendo una relación sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tenía, relacionando las consignas que venían trabajando con las nuevas. A su vez, es importante destacar que se observó el rol activo que se le daba al alumno en cuanto a la construcción de su aprendizaje, propiciando la participación de ellos en cada

trabajo realizado. En la observación N° 5, trabajaron una secuencia de la oveja en relación a un cuento que habían leído la clase anterior. Por lo tanto, entre todos fueron recordando el cuento, armando la secuencia en el pizarrón para luego, pegarla y pintarla en su cuaderno.

Como se anticipó al comienzo, se encontraron otras respuestas que remiten a lo innato que es necesario motivar desde la enseñanza para lograr el aprendizaje, a modo de ejemplo:

“Eh, el aprendizaje es algo que sale innato también, y que vos lo vas nutriendo día a día, a la enseñanza, mediante la enseñanza que vos le brindes, mediante la motivación que vos le brindes el chico va a querer aprender más y más”
(Entrevistada 4)

También se encontraron respuestas que hicieron hincapié en la cuestión de la motivación como un incentivo para que el niño tenga más ganas de aprender. A modo de ejemplo:

“Es depende esa motivación, ese incentivo, permanentemente decirle que con práctica sale, no frustrándolos, decirles bueno listo no intentes más, mediante todas esas ayudas que le vas brindando al niño va a querer aprender más”
(Entrevistada 4)

Se interpreta que en el tipo de respuestas anteriores, las participantes no refieren específicamente al aprendizaje sino que refieren a la enseñanza, por lo que se podría identificar un solapamiento en la definición conceptual o bien, una concepción tendiente a una indiferenciación de ambos procesos.

5.1.2 Condiciones para el aprendizaje de Nivel Inicial

Respecto a cuáles son las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial, las respuestas de las docentes fueron ampliamente variadas.

Hubo algunas docentes que refirieron al contexto familiar y/o áulico como condición necesaria para favorecer el aprendizaje de los niños en el Nivel Inicial. Se comparten a continuación las palabras de una de las entrevistadas:

“Bueno, para que un niño en el Nivel Inicial o en cualquier nivel de la enseñanza pueda aprender es necesario que tenga, eh, una vida armoniosa desde su familia, eh, un docente que planifique, eh, que planifique sus clases correctamente, que tengan una coherencia, un contenido adecuado, un ambiente armonioso también en el jardín” (Entrevistada 2)

Este tipo de respuestas se encuentra en relación con lo expresado en el Capítulo dos del presente trabajo de investigación, donde se caracterizan a las instituciones que asumen la educación, el cuidado y la enseñanza de niños pequeños. Entendiendo a las mismas como colectivos dirigidos a un objetivo común que es la educación infantil. La familia es una de ellas, quien junto a las instituciones del sistema educativo formal, tales como las escuelas infantiles y los jardines maternos y de infantes, llevan adelante la educación integral de la primera infancia. (Violante y Soto, 2010).

Otras entrevistadas coincidieron en establecer como condición necesaria para el aprendizaje el contexto familiar y/o áulico pero, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño y atendiendo a su vez a la diversidad. Se presenta un fragmento a continuación:

“Para mí las condiciones tienen que ser un espacio seguro, libre de violencia, libre de discriminación, atendiendo a la diversidad de cada uno de los niños, teniendo en cuenta las posibilidades, las debilidades y las fortalezas de cada uno, sus limitaciones también” (Entrevistada 1)

Respecto a esta respuesta, se observa consonancia con lo expresado por Serra y Canciano (2006), quienes hacen referencia a la preocupación por la diferencia que surge en los últimos años, considerando tanto lo que el sujeto trae en términos de cultura familiar y social, su origen étnico, situación socio-económica, entre otros. Todos estos aspectos comienzan a tenerse en cuenta dentro del aula. De esta forma, al considerar la diferencia dentro del proceso educativo, se llega al enfoque que plantea el problema de la diversidad y el lugar que se les otorga a los rasgos particulares de cada sujeto, dentro de la escuela. Así, además de considerar a las diferencias culturales, étnicas o de género, comienzan a circular conceptos en torno a lo que los sujetos pueden aprender, tales como el concepto de capacidad o de potencialidad, todos ellos basados en rasgos individuales de los sujetos en situación de aprendizaje (Serra y Canciano, 2006).

Otras entrevistadas relacionaron las condiciones que favorecen el aprendizaje con las acciones del enseñante. Se presenta un ejemplo:

“El, el apoyo incondicional, el estar con ellos para que ellos... esto por ejemplo (señalando un cuaderno de un niño que estaba sentado con ella terminando la actividad antes de irse a educación física)” (Entrevistada 3)

Por último, una de las docentes resaltó la importancia de los procesos cognitivos de quien aprende como condición necesaria para favorecer el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial. Se presenta un ejemplo:

“Y bueno, y es esto que yo te digo, tratar de que ellos tengan esa experiencia directa (...) Entonces yo creo que esas son las mejores condiciones digamos, las de darles a ellos las experiencias para que saquen sus propias conclusiones” (Entrevistada 5)

Estas dos últimas respuestas se asocian al papel y al vínculo entre el enseñante y el aprendiente dentro del proceso de aprendizaje. En concordancia con esto, Fernández (2012), sostiene que dentro de dicho proceso están involucrados un enseñante y un aprendiente, así como también, un vínculo que se establece entre ambos. El conocimiento no se puede transmitir directamente, sino que un enseñante lo transmite a través de una enseña; a su vez, el aprendiente, posee una serie de estructuras que le permiten convertir la enseña en conocimiento. “El otro lo posee, hasta que el sujeto haga el proceso de apropiación (aprendizaje), procesándolo a través de sus estructuras y su saber personal” (Fernández, 2012 p.59).

La autora sostiene: “más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos: construcción de conocimientos; construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante.” (Fernández, 2000, p.36)

A partir de las observaciones se pudo percibir que las docentes como enseñantes buscaban abrir un espacio de aprendizaje, donde el alumno desde un papel activo, pueda explorar, descubrir, crear y vivenciar los contenidos de conocimientos presentados. En muchas de las clases se observó que las docentes presentaban el contenido por medio de juegos, cuentos, canciones, cajas sorpresas, etc., lo cual se trabajaba en grupo como apertura a la actividad que realizarían ese día. Los niños participaban activamente de estas propuestas y les resultaba de gran atracción. Por lo tanto, se generaba un clima de clases donde circulaba el juego, el trabajo en equipo, el deseo de conocer, el trabajo cooperativo, atendiendo a las posibilidades de cada uno de los niños. Para ilustrar lo mencionado hasta aquí, en la observación N° 14 la actividad presentada fue un juego de encastre, tenían que encontrar el número que correspondía a su tarjeta de acuerdo a la cantidad de objetos que tenía su pieza. Una niña no encontraba el que le había tocado a ella, por lo que la docente la invitó y acompañó a contar una cadena de números que hay en la pared para que pudiera identificarlo. Tanto la docente como sus compañeros, respetaron los tiempos de esta niña y la acompañaron en la búsqueda.

5.1.3 Características del aprendizaje de los niños de Nivel Inicial

En relación a cómo observan las docentes que aprenden los niños de Nivel Inicial, algunas respuestas coinciden en que ellos aprenden a través del juego. Se presentan ejemplos:

“Bueno los niños en el Nivel Inicial aprenden a través del juego, del juego de trabajo, los períodos de juego de trabajo, eh, donde ese juego tiene una estructura y está mediatizada por el docente digamos, no es un juego al azar sino que es un juego con contenidos” (Entrevistada 2)

“Bueno según el trabajo nuestro como siempre hablamos, ellos aprenden mediante el juego, parece re sonso y una frase re repetida pero ellos aprenden jugando (...)” (Entrevistada 6)

Este tipo de respuestas que asocian el aprendizaje con el juego coinciden con los lineamientos para la educación inicial de la provincia de Entre Ríos, uno de los pilares de dicha propuesta comprenden el concepto de Juego. Por un lado, el juego es considerado una necesidad fundamental para el ser humano, dado que posibilita la resolución de conflictos, la exploración y el descubrimiento, así como permite el desarrollo de relaciones sociales, la construcción del lenguaje, del pensamiento y la estructuración de la personalidad (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Lo expresado en el párrafo anterior presenta coincidencias con lo registrado en las observaciones, especialmente la manera en que las docentes presentaban el contenido a sus alumnos y en la formulación de sus consignas. Por ejemplo, en la observación N° 10, la docente trae una caja sorpresa y todos van diciendo opciones para adivinar qué hay adentro. La señora juega con ellos, hacen sonidos característicos de los gatos, hasta adivinar que en esa caja había un libro que trataba sobre gatos. Luego, debatieron qué tiene un libro para ellos y dicen: cuentos, letras, palabras, un gato. Finalmente, leen de manera grupal el

cuento y, la actividad del día fue modelar un gato con masa como a ellos les saliera de acuerdo a las siete características del cuento.

Hubo una docente que planteó que los niños aprenden por imitación, especialmente cuando se trata de contenidos vinculados a lo motriz.

“Bueno, emm desde mi punto de vista los nenes son muy observadores ¿sí? Emm, ellos a partir de una explicación breve y concisa y una demostración, ellos ya están preparados para llevar a cabo una cierta situación motriz por ejemplo en este caso la educación física y la ejecutan lo mejor que pueden digamos, de la mejor manera que pueden, imitando las demostraciones que hace el docente”
(Entrevistada 1)

Este tipo de respuesta, llevaría a pensar que la docente plantea que los niños de Nivel Inicial aprenden por recepción, es decir, presentando el contenido en su forma final y de esta manera, podrían imitar y repetir aquello presentado por la docente alcanzando así el aprendizaje. (Martín y Solé, 2002)

Sin embargo, en las observaciones de clases se vio que apuntaba a una imitación de ciertas técnicas y/o habilidades motrices relacionadas a su especialidad pero, desarrolladas a partir de consignas creativas que buscan facilitar un aprendizaje significativo para los alumnos. Por ejemplo, en la observación N° 3 se trabajó con almohadones y las partes del cuerpo. La docente explicó el juego y les mostró un ejemplo de cómo debían ubicar el almohadón en diferentes partes del cuerpo de acuerdo a lo que ella les iba diciendo. Entonces, primero sacaron a pasear el almohadón, se lo pusieron entre las piernas y saltaron, lo llevaron en la mano como una pizza haciendo equilibrio, lo pusieron en la espalda y gatearon.

Otras respuestas refirieron a la experiencia directa como medio de aprendizaje. A modo de ejemplo:

“Bueno, en el Nivel inicial se aprende principalmente a partir de la experiencia directa, digamos que ellos tengan contacto con los elementos, los materiales, digamos, que ellos puedan vivenciar esa experiencia para después aplicarla en diferentes situaciones de la vida cotidiana, que sean experiencias significativas para ellos” (Entrevistada 5)

Se infiere, que los niños aprenden en la escuela para aplicar conocimiento a la vida diaria (González Cabanach, 1997), en base al fragmento transcrito, que el aprendizaje se produciría en una única dirección: del aula a la vida cotidiana. Se interpreta que esta idea supone una subestimación o desestimación de los aprendizajes que pueden darse fuera de la escuela y cómo estos pueden interactuar en el aula.

Por último, una de las docentes planteó que los niños de Nivel Inicial aprenden con acompañamiento y guía.

“Y, para mí con el acompañamiento y la guía” (Entrevistada 3)

Sería pertinente relacionar lo expresado por la entrevistada con la teoría de Vigotsky (en Rogoff, 1993) quien propone que los procesos cognitivos aparecen en el plano social y son interiorizados para construir el plano individual; en su teoría es fundamental la idea de la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces. En este sentido, resulta significativo el concepto de desarrollo próximo, según el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades distantes de su competencia con la ayuda de adultos o niños más hábiles.

A modo de síntesis, en las diferentes respuestas de las docentes, entonces, puede observarse que el aprendizaje de los niños de Nivel Inicial se caracteriza por estar mediado por el juego, la imitación, la experiencia directa y la posterior aplicación en situaciones de la vida cotidiana y también el acompañamiento y la guía.

5.2 El cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje

5.2.1 Conceptualizaciones sobre el cuerpo y su movimiento

La mayor parte de las docentes coincidieron en cuanto a su definición de cuerpo, considerándolo como un todo, como una unidad compleja e integral que habita todo ser humano. A modo ilustrativo se presentan dos fragmentos de discurso:

“Desde mi perspectiva el cuerpo, emm, el lugar que habitamos, el lugar que cada uno habita, eh, con su forma, con su forma física, con su forma de sentir, con su forma de ser, con sus emociones, eh...” (Entrevistada 2)

“El cuerpo, el cuerpo para mi es todo lo que habita el ser humano digamos, en tanto sus emociones, sus sentimientos y también es algo que el cuerpo no siempre es igual, se va modificando a partir de las experiencias” (Entrevistada 5)

Se puede observar a partir de las respuestas de las entrevistadas que además de considerar el cuerpo como el lugar que se habita, muchas de ellas hacen hincapié en la importancia del cuerpo más allá de lo físico, es decir, en sus formas de sentir, de ser, con sus emociones, sentimientos.

Estas respuestas se asocian con una concepción de cuerpo coincidente con lo planteado por Brener y Arias (2017), quienes hablan de un cuerpo en toda su amplitud, que trasciende el sistema orgánico. Las autoras plantean una concepción de cuerpo en la que se entrelaza el cuerpo físico, el cual permite realizar los movimientos; el cuerpo emocional, que presta atención a las emociones presentadas en los mismos. Sin embargo, en las respuestas obtenidas no se observa referencia a otras dimensiones del cuerpo que presentan las autoras como el cuerpo mental, basado en la motivación al diálogo y a la reflexión respecto de los movimientos, y por último el cuerpo cultural, como aquel cuerpo que es necesario escuchar e interpretar, atender a los movimientos y/o verbalizaciones.

Además, esta concepción de cuerpo también se vio reflejada en las observaciones de clases realizadas, es decir, en todo ámbito de las instituciones se atendía al cuerpo en toda su amplitud. Para ilustrar esto, se describe lo sucedido en una clase de Educación Física, observación N° 1, donde un niño se apartó llorando y, ante esto, la docente paró su clase, se acercó a preguntarle qué le pasaba e intentar solucionarlo. Se interpreta, a partir del recorte presentado, que la docente dio lugar a la manifestación corporal del niño, atendiendo al aspecto emocional del mismo, o según la conceptualización de Brener y Arias (2017) al cuerpo emocional.

5.2.2 Conceptualizaciones sobre el cuerpo y su movimiento en relación al aprendizaje

Se pudo observar que el total de las docentes entrevistadas coincidieron en que el cuerpo está totalmente involucrado en el proceso de aprendizaje de los niños de Nivel Inicial. Sin embargo, se pudieron encontrar ciertas diferencias en cuanto a la relación establecida por cada una de ellas.

Algunas docentes establecieron que el cuerpo se presenta como un medio para el aprendizaje. Se presenta un ejemplo:

“No existe que pueda dar un contenido si no lo relaciono con el cuerpo, desde una canción, desde la actividad física, de lo que fuere...” (Entrevistada 2)

Por lo tanto, se infiere que para estas docentes el aprendizaje pasa por el cuerpo. De acuerdo a Fernández (2012) la apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuena en placer corporal. Esta autora plantea la importancia de hacer pasar el aprendizaje de cada asignatura por el cuerpo, que el dominio del conocimiento se traduzca como un acto de goce, alegría y no, como una hora aburrida donde deben ser y permanecer cuerpos estáticos escuchando a quien enseña.

Por otro lado, se encontraron algunas respuestas que coincidieron en que la relación entre el cuerpo y el aprendizaje estaba dada por la motricidad. A continuación un fragmento:

“Si. Porque yo digo que por ahí con educación física ellos empiezan con un reconocimiento progresivo de lo que es el cuerpo ¿sí?, y tanto la motricidad gruesa que trabajan en educación física después lo van llevando a lo que es el trabajo de motricidad fina” (Entrevistada 5)

En concordancia con esto, existen nuevos paradigmas que intentan romper con la concepción dualista mente-cuerpo e ir más allá, considerando al hombre como una unidad indisoluble. Bottini (2010), desde la Psicomotricidad expone que el cuerpo no está separado del psiquismo, ya que en él y por él tienen asiento las emociones, sensaciones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones. Por lo tanto, desde estos paradigmas se considera que el movimiento humano es producto de la motricidad, entendida como la acción integral, que implica aspectos cognitivos y afectivo-sociales (Garófano y Guirado, 2017).

A su vez, todas las entrevistadas coinciden en que existe una relación entre el aprendizaje y el movimiento corporal. Se presentan dos ejemplos:

“Si, emm... hasta los 12 años aproximadamente, a través del movimiento los niños aprenden, descubren, exploran ¿sí? Nosotros usamos mucho los juegos sensorio-motores o sensitivos” (Entrevistada 1)

“Si, desde trabajar el espacio, la corporeidad, la imagen corporal, el esquema corporal, considero que todo eso...” (Entrevistada 3)

En relación a las respuestas obtenidas, Paín (en Fernández, 2012) sostiene que el cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no solo

como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de “cómo hacer”, pero sobre todo porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y los gestos se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro.

A su vez, en las clases se observó que el movimiento corporal era abordado desde el enfoque de la expresión a través del cuerpo, basado en exteriorizar una idea o sentimiento por medio de una reacción corporal que tiene significado para el otro. Las consignas docentes apuntaban a movimientos en donde se pusieran en juego la personalidad y la relación con los otros. (González Correa y González Correa, 2010) En la observación N° 6 esto se pudo visualizar de dos maneras, en primer lugar en la forma en que se saludaban los días lunes para comenzar la semana. Al llegar a la sala, la docente pegaba cuatro cartas en el pizarrón de opciones para los niños sobre como querían saludarla (pulgares arriba, abrazo, bailar, corazón) a continuación cada uno pasaba al frente y la saludaba como prefería. Luego, en la consigna del día que apuntaba a dibujar y compartir lo que más les había gustado del fin de semana. Mientras dibujaban sonaba música de fondo, los niños conversaban sobre lo que estaban haciendo con sus compañeros de mesa y, a medida que iban terminando volvían a sentarse al piso con su dibujo para compartirlo con sus compañeros.

5.3 Estrategias de enseñanza docente

5.3.1 Estrategias de enseñanza de la Educación Física

En cuanto a las estrategias de enseñanza que mejores resultados les dan a las docentes a la hora de enseñar en Nivel Inicial, gran parte concuerda en estrategias de descubrimiento guiado, en situaciones semi-conducidas a partir de un determinado objetivo y con cierto material concreto. Se presentan ejemplos a continuación:

“(...) una de las estrategias que a mí me sirven son el descubrimiento guiado, mediante una consigna que vos le das ellos tienen libertad de aplicarla y de a

poco, si ves que están muy perdidos, los vas guiando y los vas ayudando (...)
(Entrevistada 4)

“la estrategia, es nosotros preparar y trabajar la clase con material, o sea, material concreto (...)” (Entrevistada 6)

Este tipo de respuestas se asocian a la estrategia por creatividad o técnica centrada en la producción, coincidente con lo detallado por el Gobierno de Entre Ríos (2008). En este caso, el docente brinda una serie de materiales a los niños y los motiva a explorar y crear juegos con esos materiales. Su función es la de facilitar de un espacio donde los niños puedan jugar con seguridad, resolver los conflictos que aparezcan y estimularlos a crear nuevos juegos. Por lo tanto, el docente deberá propiciar un espacio para el surgimiento y despliegue de situaciones motrices, psicomotrices o sociomotrices, brindando una guía y acompañamiento para las actividades que surgen dentro del espacio de Nivel Inicial.

Existen situaciones de distintas características posibles de ser creadas, sean estas libres o dirigidas: las situaciones motrices libremente creadas, situaciones motrices semiconducidas y situaciones motrices conducidas (Gobierno de Entre Ríos, 2008). A partir de las respuestas obtenidas y, en relación a las observaciones realizadas, las docentes utilizaron mayormente las situaciones motrices semiconducidas donde el docente selecciona el material, define el juego, pero sin indicar las acciones ni estructurarlo. Para ilustrar esto, se describe la actividad planteada en la observación N° 4, la cual consistía en el trabajo con una soga. La soga era tierra, para adelante agua y para atrás aire. La docente iba diciendo donde tenían que estar en agua, tierra o aire. Luego ofreció a los niños que ellos vayan diciendo donde iban a saltar y todos lo hacían. Finalizando la clase, dos niños tomaron la soga simulando que era una víbora y tenían que saltarla porque si no los podía picar. La docente invitó a los demás niños a intentarlo.

5.3.2 Propósitos de enseñanza

Respecto a los propósitos que persiguen en la enseñanza en el Nivel Inicial se destacan dos perspectivas. Una, que sostiene que uno de ellos es la adquisición o el logro de determinados contenidos didácticos. Mientras que otra, relativiza la importancia de dichos contenidos y pone el acento en el desarrollo integral y/o formación en valores y la convivencia. A continuación se presentan fragmentos ilustrativos:

“El propósito está formulado para y desde el docente, entonces el docente qué hace, propiciar, brindar, favorecer, actividades, juegos, actividades para que el niño logre la adquisición de un determinado contenido por ejemplo” (Entrevistada 1)

“Los principales propósitos de la enseñanza en Nivel Inicial tienen que ver con un abordaje integral del desarrollo de los niños y de las niñas, desde lo, donde se abordan no solamente los contenidos didácticos específicos sino también su desarrollo físico, motor, emocional y psíquico” (Entrevistada 2)

“Y, en el Nivel Inicial por ahí se trabaja, es como que se va formando al niño, entonces por ahí trabajas mucho los hábitos y también la convivencia, porque yo digo lo que es Lengua, Matemática y esas cuestiones, ellos lo van a aprender y quizás ahora terminan sala de 5 y no todos van a reconocer las letras, los números, van a formar las cantidades, los fonemas y grafemas poder asociarlos pero yo creo que el trabajo con el otro, el respeto, todas esas cuestiones de valores (...) Empezar a formarlos como seres humanos ¿sí?” (Entrevistada 5)

Este último tipo de respuestas se encuentra en relación con lo expresado por el Gobierno de Entre Ríos (2008) como el fin último que tiene la educación inicial entrerriana en la actualidad: “Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación y complementación con la función de las familias, propiciando su

integración a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos” (p. 33).

5.3.3 Principales contenidos

Respecto de cuáles son los contenidos que consideran indispensables para un niño de Nivel Inicial se encontraron ciertos puntos de coincidencia en las respuestas respecto de la importancia de los núcleos de aprendizaje identidad, autonomía y convivencia. También se mencionó el ambiente natural, y en último término lengua y matemática que se encuentran planteados en los lineamientos curriculares.

“Eh, lo primero, el primer ámbito: ambiente de identidad, autonomía y convivencia, para ayudarlos a ellos a ser totalmente independientes (...) Otro para mí es el ambiente natural, porque a ellos los rodea la naturaleza y nosotros dejamos de lado todas esas cuestiones. Y después el de lengua, a mi lengua y matemática también (...)” (Entrevistada 3)

“Nosotros trabajamos por núcleo, este núcleo de identidad, autonomía, que está relacionado también con lo social, me parece eso, que los forma en valores, después otra cosa que es muy importante para ellos y que lo esperan muy ansiosos son los martes de educación física, porque para mí la educación física como que integra todo esto que a mí me gusta digamos, lo que sea el respeto por el otro y demás, la educación física trabaja mucho eso, trabaja el trabajo en equipo. Y bueno ya después los contenidos básicos que serían Lengua, Matemática” (Entrevistada 5)

El Gobierno de Entre Ríos (2008) establece que la organización de los Lineamientos Curriculares para la educación inicial, está orientada por núcleos de aprendizaje, entendidos como espacios curriculares que abarcan saberes y conocimientos tales como temáticas, nociones, conceptos, destrezas, capacidades, socialización y valoraciones significativas para los niños, en

función de sus intereses y necesidades particulares. Estos núcleos de aprendizaje están basados en tres grandes Ámbitos de Experiencia de Aprendizajes, los cuales son la Formación Personal y Social, la Comunicación y Expresión y por último, el Ambiente Natural y Cultural.

Según las respuestas, la mayoría de las docentes dan prioridad al primer ámbito de aprendizaje denominado Formación Personal y Social. Se puede inferir que, en esta etapa los docentes buscan favorecer en sus alumnos la construcción de su identidad, que puedan reconocerse y construirse como personas, adquiriendo autonomía desde edades tempranas. Pero también, generando actividades integrales para aprender a vivir con otros, es decir, convivencia. Lo cual es coincidente con lo analizado en el apartado anterior.

Desde el punto de vista de la Educación Física, una de las entrevistadas responde en base a los tres ejes organizadores de los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares.

“Nosotros desde la educación física, desde el núcleo educación física trabajamos con tres ejes: un eje por ejemplo es la corporeidad y la motricidad, en ese eje tenemos tres grandes contenidos: tenemos la corporalidad, tenemos la espacialidad y la temporalidad, entonces creo que de ese eje estos tres grandes contenidos son fundamentales(...) Y bueno, si bien esos tres contenidos son importantes dentro del primer eje, tenemos un segundo eje que es la corporeidad y la sociomotricidad, que ahí nosotros tenemos como contenido el juego ¿sí? (...)

*La tercera es en el ambiente natural, la corporeidad del ambiente natural”
(Entrevistada 1)*

Como se señaló anteriormente, esta respuesta es coincidente con lo detallado en el Capítulo Tres, donde se plantean tres ejes organizadores respecto a los contenidos, los cuales son: 1. Corporeidad y motricidad, subdividido en áreas de corporalidad, espacialidad y temporalidad; 2. Corporeidad y sociomotricidad, que contiene áreas de elaboración de juegos, de interacción motriz y lúdica con los demás y expresividad en el juego; 3. Corporeidad en

relación con el contexto natural, que implica el conocer y experimentar la corporeidad en un ambiente natural, elaborar estrategias de cuidado del medio, utilización eficaz de capacidades motrices en diferentes contextos geográficos y acordar normas de convivencias con los demás en el contexto natural (Gobierno de Entre Ríos, 2008).

Para ilustrar lo desarrollado anteriormente, se presenta un fragmento de la observación N° 1, realizada en la clase de Educación Física en la cual los niños se pusieron en parejas, caminaron por todo el salón con un aro agarrado entre los dos y no valía soltarlo, fueron cambiando las direcciones (adelante, atrás). Luego comenzaron un trotecito, fueron variando la velocidad, cambiaron posiciones y comenzaron de nuevo. Aquí se puede visualizar el trabajo de espacialidad y temporalidad a partir de la interacción motriz y lúdica con los pares, como lo señalan los ejes 1 y 2 anteriormente mencionados.

5.3.4 Importancia de la Educación Física en el plan de Nivel Inicial

Todas las docentes consideran importante la Educación Física dentro del plan curricular de Nivel Inicial. Sin embargo, por distintos motivos, no todas las escuelas cuentan con este núcleo de aprendizaje.

“Es re contra importante pero lamentablemente no todas las escuelas tienen este espacio curricular de educación física (...)” (Entrevistada 1)

Aquí es importante señalar el hecho de que existe un plan específico para el área de Educación Física y la gran relevancia que se le otorga desde el Ministerio en los documentos formales. Sin embargo, esto se contrapone a lo observado, ya que en la ciudad de Gualeguay donde se realizó esta investigación, sólo tienen horas de Educación Física en Nivel Inicial las dos instituciones tomadas en este estudio, en las demás escuelas son dictadas por la misma docente de sala o, a veces, por estudiantes del Profesorado de Educación Física que realizan sus residencias allí.

Algunas docentes la consideran importante en relación al movimiento desplegado en esta área y a las actividades realizadas. Consideran que allí los niños aprenden otras cosas más allá de lo físico, como por ejemplo, el conocimiento de sí mismo y de los otros, la espera, entre otros.

“Eh, ahí aprenden un montón de cosas, a expresarse, a cómo es, a valorar su cuerpo, a conocer sus posibilidades, sus limitaciones, eh, también a entender ciertos tiempos de espera, que no todos somos iguales, a conocerse en sí, que es lo fundamental, porque ahí se van redescubriendo” (Entrevistada 4)

“Y para mi es fundamental, porque el chico, todos los chicos necesitan moverse, poner su cuerpo en movimiento y ya te digo por esto del aprendizaje progresivo de su cuerpo ¿sí?, de su cuerpo, de sus posibilidades, de sus limitaciones y también digamos de ir aprendiendo el esquema corporal en sí” (Entrevistada 5)

Por lo tanto, como señala Sáenz-López Buñuel et. Al. (2009) la actividad física es una cualidad del ser vivo más allá de lo exclusivamente biológico y funcional, de esta forma, el movimiento humano debe ser comprendido como una fuente de conocimiento, comunicación, sentimientos, emociones, placer, displacer, salud u ocio. Esto concuerda con las respuestas compartidas anteriormente.

5.4 Relación entre los aprendizajes propios del área de Educación Física y los aprendizajes esperables en otras áreas curriculares

5.4.1 Principales aprendizajes en Educación Física

A diferencia de lo señalado en el apartado anterior, la mayoría de las respuestas docentes, hicieron referencia como principales aprendizajes dentro del área de educación física a lo motriz, específicamente mencionaron el desarrollo motor, la estructuración motriz y la adquisición de destrezas motrices como la coordinación y la lateralidad.

“En las clases de educación física, sobre todo aporta a su desarrollo motor, para que un niño pueda aprender a escribir es necesario que internalice la lateralidad, o sea, todos los juegos o los ejercicios que se desarrollan en la actividad física luego son, involucran indirectamente o proporcionalmente a las habilidades motoras” (Entrevistada 2)

“(..) van adquiriendo un montón de destrezas que hoy en día los niños están más por ahí con la tecnología, hay nenes que cuando van allá capaz que les cuesta hasta correr, caminar, hacer una actividad que ella hace que suben y que bajan, les falta esa coordinación pero es porque hoy en día por ahí no tienen tanto ese juego, yo creo que eso les ayuda un montón también” (Entrevistada 6)

Según los Lineamientos Curriculares planteados por el Gobierno de Entre Ríos (2008), se considera a la educación física como la disciplina pedagógica basada en el beneficio del desarrollo integral de los niños de Nivel Inicial, etapa donde se construyen las bases para su desarrollo corporal y motriz. Por lo tanto, en correlación con las respuestas obtenidas, uno de los propósitos a trabajar que establece la educación física, es contribuir a la constitución corporal y motriz de los niños y niñas a partir de juegos y actividades.

Por otro lado, y en concordancia con lo reportado en el apartado anterior, otras docentes consideraron que el aprendizaje que adquieren los niños a través de la educación física apunta a las relaciones con los pares y determinados valores como el trabajo cooperativo o en equipo, el respeto, el conocimiento de sus posibilidades y sus limitaciones.

“Bueno ya te digo, el trabajo con el otro, el trabajo en equipo, también respetar de que bueno si el amigo no fue rápido como debía ser para ganar, eh, bueno respetar eso también digamos, que son sus tiempos, sus limitaciones y sus posibilidades también. Eh, yo destaco mucho eso, el trabajo cooperativo” (Entrevistada 5)

Se infiere que dentro del sistema educativo se está dando lugar a una nueva concepción de educación física, donde el ser humano es entendido como una unidad integral, en donde algunas acciones pueden ser preponderantemente psíquicas u orgánicas pero finalmente todas son manifestaciones de un todo único que es el cuerpo humano (Sáenz-López Buñuel et al., 2009)

Por lo tanto, más allá del desarrollo corporal y motriz, las nuevas concepciones atienden el aspecto social, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros (Gobierno de Entre Ríos, 2008)

Para ilustrar esto, se presenta la observación N° 1, donde se registró la siguiente actividad: se armaron parejas y salieron a caminar por todo el salón con un aro agarrado entre los dos sin soltarlo, iban cambiando las direcciones, posiciones y velocidad. La docente participó de la actividad en pareja con un niño. En todo momento se hizo referencia al cuidado del cuerpo, el respeto hacia el otro.

Cuando terminaron la actividad guardan el aro y formaron una ronda. La docente planteó una última actividad que consistía en ir pasando un aro de un niño a otro, sin caerse y, de esta manera fueron trabajando las partes del cuerpo. Por lo tanto, fue una clase en la que predominó el trabajo colaborativo, participativo y el respeto por el otro.

5.4.2 Relaciones entre el aprendizaje que se produce en las salas y el que se produce en Educación Física

Se podría afirmar un consenso general de las entrevistadas en cuanto a la relación entre lo que aprenden los niños en la clase de educación física y lo que aprenden en la sala.

Una generalidad encontrada en la mayoría de las entrevistas fue la relación desde la espacialidad y la lateralidad trabajada en ambos espacios.

“Si, emmm, si si... Por ejemplo, el tema de la espacialidad que tanta importancia le damos nosotros en la clase de educación física, la lateralidad, el trabajar a un lado y al otro del cuerpo, el reconocer ya a los 5 años 6 más o menos la derecha, la izquierda, eh, el adentro – afuera, el arriba – abajo, todo lo que es espacialidad después se vuelca en la hojita cuando ellos pasan a la salita y empiezan a trabajar en el cuadernito, con los renglones y bueno al principio con las hojas más grandes, después cuando se divide el cuaderno que tiene dos, como dos espacios superior e inferior ¿sí?, eso es importante, para mí la espacialidad es lo más importante para llevar a la sala” (Entrevistada 1)

“Si, llevándolo acá al cuaderno. (...) esto de trabajar a tu derecha a la izquierda, el plasmarlo en el cuaderno, la ayuda te la da ella (haciendo referencia a la profe de educación física). El arriba, el abajo, todo lo que es espacio, a ellos le sirve todo digamos” (Entrevistada 3)

Como se señaló en párrafos más arriba, para lograr los objetivos propuestos por la educación física, el Gobierno de Entre Ríos (2008), plantea tres ejes organizadores respecto a los contenidos, el primero de ellos denominado Corporeidad y motricidad: a partir del cual se plantea específicamente el trabajo de corporalidad, espacialidad y lateralidad como plantean las entrevistadas. Además esta relación se pudo ver reflejada en las observaciones de clases. Para ilustrar, se comparte un fragmento de la Observación N° 16, la docente presenta una regla, un lápiz negro y una hoja que tiene un rectángulo dibujado delimitando el margen. El trabajo se titula: Líneas por aquí, líneas por allá. Consiste en dibujar líneas con la regla pero sin salirse del margen y luego, pintar con colores el interior de los espacios que se van formando.

Hubo sólo dos docentes que hicieron referencia al aprendizaje de los contenidos básicos como Lengua y Matemática dentro del contexto áulico.

“Em, bueno aprenden, o se trata de que aprendan em, los conocimientos básicos como ser la Lengua, la Matemática, desde saber cuántos vinimos hoy, cuántos faltamos, entonces esas cuestiones, suma, resta” (Entrevistada 5)

Esto, es coincidente con las respuestas brindadas por algunas docentes respecto de cuáles eran los contenidos que consideran indispensables para un niño de Nivel Inicial. Según la observación N° 17 se podría inferir una relación a partir de estos contenidos básicos. Primero tuvieron una clase de educación física que, debido al calor se dictó en el salón de eventos. La docente llevó un cuento para leer y luego repartió una hoja a cada uno para hacer un dibujo sobre el cuento leído anteriormente. Esta fue una propuesta planteada en conjunto entre la docente de sala y la docente de educación física.

Algunas entrevistadas consideraron que más allá de la relación entre contenidos, aquello aprendido por los niños en la clase de educación física incide en lo que aprenden en el salón de clases desde los valores, el trabajo cooperativo, compartir, etc.

“Eh, el compartir, el ayudar, en todo” (Entrevistada 3)

“Si, para mi digamos la incidencia que tienen es esto de, bueno ya te lo había comentado, del trabajo en equipo, de que sean cooperativos, pacientes y demás, eso” (Entrevistada 5)

Como se habló en el apartado anterior, Principales aprendizajes en Educación Física, hoy en día desde dicha disciplina se tienen en cuenta el aspecto social, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros (Gobierno de Entre Ríos, 2008) Generar estos aprendizajes es algo que se especifica en los Lineamientos Curriculares tanto del Nivel Inicial como uno de los propósitos planteados para la Educación Física.

5.4.3 Articulación docente sala-Educación Física

Todas las entrevistadas coinciden respecto a la existencia de un momento o espacio de intercambio entre docentes de diferentes áreas. De todas formas, este momento no cuenta con un espacio formal e instalado a nivel institucional, sino que las docentes están en constante comunicación y diálogo para trabajar los contenidos a desarrollar durante el año y, a su vez, cuando es necesario que trabajen en equipo por algún alumno en particular.

“Cuando termina la clase yo le hago una pequeña devolución a la seño si estuvo bien, si estuvo mal, si surgió algún problema, algún inconveniente, día a día hacemos un intercambio digamos. (...) de los contenidos que podemos llegar a desarrollar en las clases futuras y demás; qué está dando ella en sala para yo poder aplicarlo en la clase de educación física, pero si es continua, es continua la comunicación.” (Entrevistada 1)

“Y son muy breves los momentos de intercambios. (...) en algún minuto que haya entre salita y salita, entre clase y clase conversamos con la seño, si yo veo algo puntual, algo raro que me llame la atención en alguno de los chicos le consulto a ella si ve lo mismo y ahí intercambiamos ideas y vemos si realmente pasa con las dos” (Entrevistada 4)

A su vez, a partir de las observaciones se pudo visualizar un breve intercambio en el momento que la docente de una actividad especial volvía a la sala con el grupo de alumnos, tal como respondieron las docentes.

Este tipo de respuestas se asocia con lo detallado en el apartado de Antecedentes respecto del estudio realizado por Helguera Espina (2016) en el cual se plantea la importancia que tiene el trabajo cooperativo de todos los miembros del sistema. Al mismo tiempo, y en relación con la temática de la presente investigación, el Gobierno de Entre Ríos (2008), plantea que para garantizar el beneficio de los niños por parte de las prácticas físicas y corporales,

será necesario un trabajo articulado con los docentes que acompañan cotidianamente a los niños, ya que las actividades físicas no queden asociadas sólo a los días y horarios que se dicta la clase de Educación Física, sino que se convierta en una práctica común dentro de la institución.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se expondrán a modo de conclusión los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos, con el fin de describir y analizar las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay Entre Ríos.

Las docentes conciben el aprendizaje a partir de diversas ideas, tales como aplicación, innatismo, significatividad, enseñanza y motivación. La concepción de aprendizaje como aquello que el niño puede aplicar, se relaciona con la interpretación y la comprensión de un determinado conocimiento para poder llevarlo a la práctica. Es decir, la aplicación fue mencionada como consecuencia de la comprensión y asociada a un aprendizaje significativo. Sin embargo, respecto a este último también se lo relacionó con la enseñanza. Por último en cuanto a las concepciones en relación al innatismo y su motivación, se interpretó que las docentes no referían específicamente al aprendizaje sino a la enseñanza.

Ahora, sería pertinente reflexionar particularmente sobre el aprendizaje en el Nivel Inicial, de acuerdo al recorte realizado en esta investigación. Se sostiene que los niños en el Nivel Inicial aprenden a través del juego y, como vimos a lo largo de este trabajo, el mismo es una herramienta de gran utilidad en esta edad, no solo como favorecedor del aprendizaje sino también como posibilitador de la resolución de conflictos, la exploración, las relaciones sociales, la construcción del lenguaje y la estructuración de la personalidad. Por otro lado, refiriendo específicamente al aprendizaje de ciertas técnicas y/o habilidades motrices relacionadas a la Educación Física, se planteó el aprendizaje por imitación. En concordancia con las concepciones expuestas en el párrafo anterior, las entrevistadas plantean la experiencia directa como medio de aprendizaje. También se halló que los niños de Nivel Inicial aprenden con el acompañamiento y la guía, destacando aquí la importancia que ocupa el otro en relación al aprendizaje, ya sea un compañero o un adulto.

A su vez, esta investigación se propuso identificar qué relaciones establecían los docentes entre el cuerpo, su movimiento y el aprendizaje en los

niños de Nivel Inicial. Se encontró que desde la perspectiva docente el cuerpo y el movimiento están totalmente relacionados e involucrados en el proceso de aprendizaje. El cuerpo es considerado como medio para el aprendizaje, ya que cada contenido a trabajar pasa por el cuerpo. Al mismo tiempo, lo relacionaron con la motricidad, ante lo cual se infiere un cambio de paradigma frente al cuerpo y el movimiento en relación al aprendizaje. Este cambio implica abandonar la visión dualista imperante durante siglos para pensar a los niños de manera integral.

Hasta aquí se reflexionó acerca del aprendizaje, por lo tanto, será necesario profundizar en la enseñanza, puntualmente en las estrategias de enseñanza que proponen los docentes para favorecer el aprendizaje de la práctica de Educación Física en Nivel Inicial. Las estrategias de descubrimiento guiado, en situaciones semi-conducidas a partir de un determinado objetivo y con cierto material concreto se presentaron como las más utilizadas. Es decir, que se le ofrece un material determinado al niño, se plantea una consigna u objetivo de trabajo, propiciando un espacio para el surgimiento y despliegue de situaciones motrices bajo la guía y acompañamiento de la docente. En esta etapa es muy importante trabajar con material concreto para el niño pueda explorarlo, descubrirlo. De esta manera, se otorga un papel activo al alumno frente al material, posibilitando un espacio de confianza para que puedan surgir nuevos interrogantes y/o actividades en base a lo planteado por la docente.

Existen ciertas relaciones que se establecen entre los aprendizajes propios del área de Educación Física y los aprendizajes que se dan en el aula. Se podría afirmar un consenso general en cuanto a la relación entre lo que aprenden los niños en la clase de educación física y lo que aprenden en la sala. La misma estaría dada por la espacialidad y la lateralidad trabajada en ambos espacios. El Nivel Inicial es el momento que el niño sale de su ambiente seguro, la familia, para encontrarse con lo diferente, que representa la escuela. Si bien, se cree que llegan al jardín conociendo los lápices, las hojas, etc, dentro de este contexto estas líneas trazadas toman otro significado. Por ello, se infiere que las docentes hacen hincapié en cuanto a la lateralidad y la espacialidad como aprendizaje que se dan en ambos espacios. En Educación Física lo trabajan

principalmente con el cuerpo y luego, en la sala pueden volcar estos aprendizajes en la hoja y en los renglones de sus cuadernos. De esta manera es que se comienzan a trabajar la escritura y la lectura a nivel institucional.

Sin embargo, es necesario destacar que más allá de la relación entre contenidos, aquello aprendido por los niños en la clase de educación física incide en lo que aprenden en el salón de clases desde los valores, el trabajo cooperativo, compartir, etc. Como se dijo líneas más arriba, el jardín de infantes es el momento que el niño se encuentra con otros pares, por lo tanto, es importante que los docentes fomenten el aprendizaje de valores, el trabajo en equipo, el respeto por los tiempos del otro. Tanto el docente de Educación Física como el de sala, está acompañando en los primeros pasos de la construcción de la personalidad de esos niños. A colación de esto, hoy en día la Educación Física como disciplina abarca mucho más que lo motriz, sino que también se tienen en cuenta el aspecto social, lo afectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros

Por último, una minoría hizo referencia al aprendizaje de los contenidos básicos como Lengua y Matemática dentro del contexto áulico.

Hasta aquí se reflexionó sobre el aprendizaje, categoría de relevancia en este trabajo ya que, como se mencionó en el marco teórico, el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje. Tradicionalmente, esto se asocia a pensar los alumnos en el contexto áulico, sentados en una silla mirando hacia el pizarrón. Sin embargo, esta investigación se propone pensar el aprendizaje más allá. Aquí se plantea desde la especificidad de la Educación Física, conceptualizando el cuerpo y su movimiento en relación a los aprendizajes de los niños en el Nivel Inicial desde una mirada psicopedagógica.

Es importante señalar que, a diferencia de lo planteado en el Proyecto de Tesina respecto de los resultados esperados, en base a lo detallado en estas conclusiones, se infiere que los docentes estarían atravesando un cambio paradigmático respecto a las concepciones y prácticas sobre los aprendizajes que se producen tanto en la sala como en la clase de Educación Física. Ya que se encontraron coincidencias en cuanto a la relación entre cuerpo, movimiento y

aprendizaje, considerando a sus alumnos como sujetos integrales en donde no se puede escindir su mente y su cuerpo, por el contrario, los aprendizajes se dan en y por el cuerpo, lo atraviesan desde el inicio. A colación de esto, se señala la relación entre los contenidos trabajados en ambos espacios, para lo cual es de suma importancia llevar a cabo un trabajo articulado entre docentes, no sólo para dialogar sobre los contenidos sino también pensar en equipo cualquier situación que pueda surgir con un alumno.

Los niños llegan al Nivel Inicial atravesados por un entretreído de relaciones diversas, por una cultura, una sociedad, lo cual exige espacios que permitan el despliegue del cuerpo en toda su amplitud. El cuerpo cumple la función de expresión, de inscripción y de apropiación de aprendizajes a través de sus movimientos. Desde la Psicopedagogía, es necesario pensar esto como cuestiones que podrían obstaculizar o posibilitar los aprendizajes. Por lo tanto, como se planteó en el párrafo anterior, los niños deben ser vistos como sujetos integrales, considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales, culturales y emocionales. Este nuevo enfoque, desafía a los docentes a potenciar su capacidad de creatividad en cuanto a las propuestas de trabajo.

Haciendo una revisión crítica de esta investigación, en principio se presentaron ciertas limitaciones, como la cantidad de docentes de Educación Física en Nivel Inicial, consecuentemente fue necesario ampliar la muestra e incluir una nueva institución al estudio. Al mismo tiempo, la elección de dichas instituciones resultó compleja por el hecho de que sólo dos escuelas tenían Educación Física en el Nivel Inicial en la ciudad de Gualeguay, en las demás las clases son dictadas por los docentes de sala o residentes. Sin embargo, se pudieron repensar y encontrar solución a cada una de ellas.

En base a la limitación anterior, es posible proponer para futuras investigaciones, la ampliación de la muestra en otras localidades de la provincia para profundizar y complejizar los resultados.

Este apartado de conclusiones no considera haber encontrado una respuesta definitiva a la problemática planteada, sino que se abren nuevos interrogantes en base a lo trabajado hasta aquí, por ejemplo: ¿Cuál es la diferencia entre la Educación Física y la Expresión Corporal en relación al

aprendizaje?, ¿Cuál es el lugar del cuerpo frente a una fractura en el aprendizaje?, ¿Cómo construyen el cuerpo los niños con alguna patología orgánica?, ¿De qué manera se relaciona la construcción del esquema corporal con el aprendizaje? Si bien se considera que los interrogantes anteriores podrían dar lugar a futuras investigaciones, se señala la relevancia de la última pregunta ya que refiere a una categoría conceptual que apareció en las respuestas de muchas entrevistadas.

Para finalizar, se considera necesario realizar una apreciación sobre la significación del proceso investigativo en la subjetividad de la investigadora. El recorrido de la presente Tesina de Grado constituyó un desafío, tanto a nivel académico, ya que se trató de una nueva modalidad de trabajo, como así también personal, ya que conllevó recorrer un largo camino de trabajo, el cual se atravesó en la particular situación mundial de COVID, esto implicó distancias, incertidumbres, miedos. Sin embargo, se presentó como un desafío constructivo que posibilitó, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, volver a transitar a lo aprendido a largo de los cinco años de la formación de Licenciatura en Psicopedagogía, re-pensando y re-construyendo esos conocimientos. Se podría pensar esta Tesina como el último paso para acceder al título de grado o quizás, como las primeras huellas de un futuro profesional.

7. REFERENCIAS

- Aguilera, A. R. (2022). *Teoría y metodología de la Educación Física y el deporte escolar*. Editorial Pueblo y Educación.
- Águila Soto, C., López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421.
- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Editorial Lumen.
- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- Almonacid Fierro, A., (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010>
- Alosno Álvarez, Y. y Pazos Couto, J. M. (2020). Importancia percibida de la motricidad en Educación Infantil en los centros educativos de Vigo (España). *Educação e Pesquisa*, 46(), 207294. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046207294>
- Arenas, J. (2008). *Educación física, infancia y niñez*. Deportivamente Magisterio.
- Bertrán, J. B. (2012). *Psicología del lenguaje: una aproximación psicopedagógica*. Ediciones UC.
- Bin, L. (2015) *Psicopedagogía en Salud*. Lugar Editorial.
- Biondi, V. (2014). *Estilos de Enseñanza de docentes de Educación Física*. (Tesina de Grado). Universidad Nacional de San Martín. Rosario, Santa Fe.
- Brener, A. y Arias, P. (2017). *Sentir y pensar la educación física*. Paidós.
- Bottini, P. (2010). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila Editores.
- Comellas, M., Missio, M., Sánchez, L., Garcia, B., Bodner, N., Casals, I., & Lojo, M. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Ediciones Octaedro.
- Da Silva Carmo, Clayton, Gonçalves Junior, Luiz, & Pazos, José María. (2015). Motricity at school: Reflections and actions in an experience situated in

- elementary school. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 51-65. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300004>
- Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber: psicopedagogía clínica, propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N. (2021). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Editorial Entreideas.
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- Gallo Cadavid, L. E. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(12), 5-11.
- Garganté, A. B. (2004). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Editorial UOC.
- Garófano, V. V., & Guirado, L. C. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, (47), 89-105.
- Garrote, N. (1993). Educación física y su contexto. En V. Martínez, *La educación física primaria. Reforma, 6 a 12 años*. Paidotribo.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., Gómez-Víllora, S. y Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159-177.
- Gobierno de Entre Ríos. (2008). *Los lineamientos curriculares para la Educación Inicial*.
- González, M. (1993). La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. En D. Blazquez Sánchez y Cols., *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria* (págs. 31-78). INDE.

- González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación Física desde la Corporeidad y la Motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187.
- González Cabanach, R., (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernández, M. A., & Gómez, L. C. (2021). Impacto de la inclusión de la educación física en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista de Educación*, 45(2), 123-138.
- Helguera Espina, A. (2016). El cuerpo y el movimiento en las aulas de Educación Infantil. <http://hdl.handle.net/10902/8608>
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Marradi, A. et al. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.
- Ministerio de Educación. (2004). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación Inicial*.
- Mujica Johnson, F. N. (2022). ¿Movimiento humano o motricidad humana? : Análisis de algunas perspectivas filosóficas. *Revista Internacional De Filosofía Teórica Y Práctica*, 2(1), 159-178.
- Müller, M. (2006) *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Passano, S. (2010). *Cuestiones epistemológicas en Psicopedagogía Clínica*.
- Pedraz, M. V. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física: Bases epistemológicas*. Gymnos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

- Ruiz Ortega, L. A., (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 79-99.
- Prieto, J. P., Herrero, D. C. (2021). Percepciones de futuros maestros sobre motricidad en educación infantil: un estudio exploratorio en estudiantes de último curso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 155-162.
- Rodríguez, A. B., & García, E. M. (2019). Percepción de los docentes sobre la importancia de la educación física en la formación integral de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 30(2), 67-85.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003) Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Rozengardt, R. (2005). Aprendizaje, juego y niño: Un modo de entender la Educación Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3), 111-126.
- Sabino, C. (1996). *Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la Investigación*. Eudeba.
- Saénez-López Buñuel, P., Castillo Viera, E., & Conde García, C. (2009). Didáctica de la educación física escolar. *Wanceulen E. F. Digital*, (5), 28-50.
- Serra, M. A., & Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios Educativos la revista del INDI*. (1), 89-102.
- Vásquez Pasquel, J. (2017). *Actividades físicas para el desarrollo del esquema corporal en los niños de 3 a 4 años del nivel inicial de la unidad educativa Gabriela Mistral del Cantón Otavalo en el período académico 2016-2017*. Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte. Recuperado de <http://respositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7258>

Violante, R., & Soto, C. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Wassner, M., & Szyber, G. (2018). La cuestión del "no aprender". Construyendo escenarios posibles. *Actualidad Psicológica*, (473). Editor Miguel Kohan.

8. APÉNDICE

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “*Concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial*”, cuya responsable es Valentina Kablan DNI 33.317.942

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es describir y analizar las concepciones docentes acerca de la práctica de Educación Física y su importancia para el aprendizaje en Nivel Inicial en dos instituciones de Gualeguay, Entre Ríos.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades, una entrevista en profundidad y tres observaciones de clase con una duración de jornada completa.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Modelo de entrevista

Entrevista para los docentes de sala

1. Según tu experiencia, ¿Cómo observas que aprenden los niños en el Nivel Inicial?
2. ¿Cuáles crees que son o serían las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los niños/as en el Nivel Inicial?
3. A partir de tu práctica docente, me podrías decir ¿Qué es para vos el aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los principales propósitos que perseguís en la enseñanza en el Nivel Inicial?
5. Si tuvieras que seleccionar tres contenidos del plan ¿Cuáles de los contenidos te parecen indispensables para un niño de Nivel Inicial? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que mejores resultados te dan a la hora de enseñar en Nivel Inicial? ¿Podrías darme algún ejemplo?
7. ¿Consideras que hay alguna relación entre el aprendizaje y el movimiento corporal?
Si es si: ¿podrías describirla?
Si es no: ¿por qué?
8. ¿Crees que el cuerpo está involucrado en el proceso de aprendizaje de los niños de Nivel Inicial?
Si es si: ¿de qué manera?
Si es no: ¿por qué?
9. Desde tu perspectiva, ¿Cómo definirías al cuerpo?
10. ¿Crees que la educación física ofrece algún tipo de aporte en los aprendizajes de los niños de nivel inicial?
Si es si: ¿Podrías contarnos qué tipos de aportes observas?
Si es no: ¿Por qué?
11. ¿Qué consideras que aprenden los alumnos en las clases de Educación Física? ¿Y dentro del contexto áulico?
12. ¿Encontras alguna relación entre lo que aprenden los niños en la clase de educación física y lo que aprenden en la sala?

Si es si: ¿Me podrías dar un ejemplo?

Si es no: ¿A qué consideras que se debe esa diferencia?

13. ¿Qué importancia consideras que tiene la Educación Física dentro del plan curricular de Nivel Inicial?

14. De acuerdo a tu experiencia docente en Nivel Inicial, ¿Consideras que aquello aprendido por los niños en la clase de educación física tiene algún tipo de incidencia en lo que aprenden en el salón de clases?

Si es si: ¿Podrías contarme qué tipos de incidencia observas?

Si es no: ¿Por qué?

15. ¿Cuentan con un momento o espacio de intercambio entre docentes de diferentes áreas, ya sea para planificar, hacer seguimiento de alumnos, evaluar, etcétera?

Si la respuesta es sí: ¿Podrías comentarme en qué consiste y qué valoración realizas sobre el mismo?

Si es no: ¿Crees que sería interesante proponer la construcción de dicho momento o espacio? ¿Por qué?

Entrevista para los docentes de Educación Física

1. Según tu experiencia, ¿Cómo observas que aprenden los niños en el Nivel Inicial?
2. ¿Cuáles crees que son o serían las mejores condiciones para favorecer el aprendizaje de los niños/as en el Nivel Inicial?
3. A partir de tu práctica docente, me podrías decir ¿Qué es para vos el aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los principales propósitos que perseguís en la enseñanza de la Educación Física en Nivel Inicial?
5. Si tuvieras que seleccionar tres contenidos del plan ¿Cuáles de los contenidos del plan de Educación Física te parecen indispensables para un niño de Nivel Inicial? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que mejores resultados te dan a la hora de enseñar en Nivel Inicial? ¿Podrías darme algún ejemplo?

7. ¿Consideras que hay alguna relación entre el aprendizaje y el movimiento corporal?
Si es si: ¿podrías describirla?
Si es no: ¿por qué?
8. ¿Crees que el cuerpo está involucrado en el proceso de aprendizaje de los niños de Nivel Inicial?
Si es si: ¿de qué manera?
Si es no: ¿por qué?
9. Desde tu perspectiva, ¿Cómo definirías al cuerpo?
10. ¿Crees que la educación física ofrece algún tipo de aporte en los aprendizajes de los niños de nivel inicial?
Si es si: ¿Podrías contarnos qué tipos de aportes observas?
Si es no: ¿Por qué?
11. ¿Qué consideras que aprenden los alumnos en las clases de Educación Física? ¿Y dentro del contexto áulico?
12. ¿Encontras alguna relación entre lo que aprenden los niños en la clase de educación física y lo que aprenden en la sala?
Si es si: ¿Me podrías dar un ejemplo?
Si es no: ¿A qué consideras que se debe esa diferencia?
13. ¿Qué importancia consideras que tiene la Educación Física dentro del plan curricular de Nivel Inicial?
14. De acuerdo a tu experiencia docente en Nivel Inicial, ¿Consideras que aquello aprendido por los niños en el salón de clases tiene algún tipo de incidencia en lo que aprenden en la clase de educación física?
Si es si: ¿Podrías contarme qué tipos de incidencia observas?
Si es no: ¿Por qué?
15. ¿Cuentan con un momento o espacio de intercambio entre docentes de diferentes áreas, ya sea para planificar, hacer seguimiento de alumnos, evaluar, etcétera?
Si la respuesta es sí: ¿Podrías comentarme en qué consiste y qué valoración realizas sobre el mismo?

Si es no: ¿Crees que sería interesante proponer la construcción de dicho momento o espacio? ¿Por qué?

Protocolo de observación

Variable	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Aprendizaje	Tipos de aprendizaje de acuerdo al grado de significado adquirido.	Significativo	La nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos que el alumno ya tiene.
		Repetitivo	Se establecen relaciones arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado. Aprendizaje memorístico.
		Por descubrimiento	El contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste.
	Tipos de aprendizaje de acuerdo a la forma en que se presentan los contenidos	Por recepción	Contenido que va a aprender se le presenta al

			alumno en su forma final, acabado.
Cuerpo	Cuerpo físico		Entendido como el canal, la vía que permite a los alumnos realizar los movimientos. Docente propone actividades que apuntan a desarrollar, desplegar y observar las habilidades motrices.
	Cuerpo emocional		Se presta atención a las emociones de los alumnos que se manifiestan en los movimientos.
	Cuerpo mental		Basada en la motivación al diálogo y a la reflexión con los alumnos respecto de sus movimientos.
	Cuerpo cultural		El cuerpo da señales que los docentes escuchan e interpretan. Se puede observar movimientos y/o

	Sistema complejo		<p>Las consignas docentes apuntan a movimientos en donde se pongan en juego la personalidad y la relación con los otros. Actividades relacionadas con la danza</p> <p>En él se tiene en cuenta lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico y lo cultural, lo particular y lo colectivo, la explicación y la comprensión.</p>
Estrategias	Por resolución de problemas		<p>Docente plantea tareas a resolver, explicando los objetivos de éstas, pero invitando a que los niños descubran y propongan diferentes soluciones de acuerdo a sus características personales.</p>

	<p>Por creatividad o técnica centrada en la producción</p> <p>La enseñanza por tareas</p> <p>La enseñanza tradicional</p>		<p>Docente pone a disposición diferentes materiales, motivando luego a la exploración con estos y a la creación de juegos por parte de los niños.</p> <p>Docente organiza los materiales en determinados sectores del espacio, invitando a explorar y jugar en cada uno de ellos</p> <p>Docente es el poseedor del conocimiento y el alumno sólo debe seguir las órdenes, sin posibilidad de convertirse en co-constructores de los saberes que se ponen en juego durante la clase, impidiendo el desarrollo de la autonomía de la persona</p>
--	---	--	--

CURRICULUM VITAE

VALENTINA KABLAN

Lic. En psicopedagogía

Datos de contacto

✉ kablanvalentina@gmail.com

☎ 3444411191

📍 Gualeguay, Entre Ríos

Perfil profesional

En búsqueda de las primeras experiencias laborales. Me caracterizo por ser una persona creativa, empática, con gran capacidad de escucha y observación. Tengo un gran interés en generar espacios que propicien el trabajo en equipo.

Educación

- **Licenciatura En Psicopedagogía**, Universidad del Gran Rosario.
- **Jornada “Educación y Psicopedagogía”**, Universidad de Buenos Aires (2016).
- **Jornada de Formación “Trastorno del Espectro Autista: diagnóstico, farmacología e inclusión escolar”** Casa abanico y Fundación Alas (2018).



8/ochu)
22/11/17

Nota final
8/ochu)
26/02/19

“Licenciatura en Psicopedagogía”

Proyecto de Tesina

Título: “Aportes desde una mirada psicopedagógica ^a acerca de la práctica de Educación Física en la Educación Infantil”

Alumna: Kablan, Valentina

Profesora Titular: Dra. Taverna, Andrea

Profesora Adjunta: Dra. Mazzoni, Cecilia

Fecha de entrega: 22/11/17

Introducción

Inmersos en una era en donde los cambios sociales, históricos, económicos y culturales se hacen cada vez más notorios, las tecnologías se convierten en la nueva mano de obra de los sujetos. Podemos observar cambios en la manera de “ser y estar” de los niños en los diferentes espacios que transitan. Generalmente se fomentan prácticas y juegos donde el lugar del niño se ubica desde la pasividad, un cuerpo sedentario y solitario. Esto mismo se puede ver reflejado dentro del espacio formal, la escuela, en la cual aún en el siglo XXI, desde el Nivel Inicial se comienza a educar el cuerpo para su disposición estática dentro de este ámbito.

Quizás, podríamos pensar que, en estas instituciones, el momento para poner el cuerpo en movimiento es la clase de Educación Física. Pero, ¿cómo se concibe la Educación Física dentro ámbito escolar?

Luego de haber realizado un primer acercamiento bibliográfico, se encontraron diversas investigaciones que abordan el eje temático del presente trabajo desde diferentes perspectivas y con distintos objetivos.

El artículo realizado por Gil-Madrona, Contreras-Jordán, Gómez-Víllora y Gómez-Barreto (2008), se propone justificar la presencia de la motricidad en su forma sistemática -la educación física- en la educación infantil y, presentar un proyecto de mediación en la praxis en esta etapa, que sea lúdico, alegre, gozoso, atractivo y encantador para los niños. Dicho proyecto, es una forma posible de trabajar la educación global (aspectos motores, cognitivos, afectivos y sociales-relacionales) del niño o niña en la etapa de educación infantil, desde la actividad física y el movimiento. Es decir, las actividades propuestas en Educación Física son una continuidad de las planteadas en el resto de la jornada escolar.

Por otro lado, en la investigación llevada a cabo por Biondi (2014) se busca analizar los Estilos de Enseñanza de docentes de Educación Física según el género y la edad de los mismos. Estos Estilos de Enseñanza son analizados a partir de diferentes categorías: tradicionales, individualizadores, socializadores, participativos, cognitivos y creativos. Esta autora llegó a la conclusión que existe coincidencia según el género masculino, quienes

valoraron positivamente los estilos de enseñanza participativos por sobre los demás; sin embargo, no encontró coincidencias en el género femenino: quienes contaban con más de diez años de antigüedad, optaron por estilos de enseñanza cognoscitivos, mientras que aquellas que cuentan con menos de diez años de antigüedad valoraron los estilos de enseñanza socializadores. Finalmente, con respecto al análisis de docentes de distintos géneros, no se encontraron coincidencias.

Por último, el trabajo presentado por Carmo, Goncalves y Pazos (2015), quienes comprenden la experiencia educativa como fenómenos complejos y situado, desarrollan un proyecto de intervención en sesiones de Educación Física en una escuela de enseñanza básica, para comprender y buscar la transformación de las prácticas que, habitualmente reproducidas, se hacen alienadas y vacías de sentido. La intervención realizada no respondió a los objetivos planteados en un primer momento, es decir, se produjeron cambios, pero no una transformación total. Lo que se plantea es que las dificultades encontradas a lo largo del trabajo de campo no impiden una transformación de las prácticas pero sí las limita, ya que, siguen estando inherentes al proceso de pensar y re-pensar la práctica de Educación Física y, es ello lo que imposibilita en este momento esa transformación.

Estas investigaciones previas estudian y analizan aspectos importantes a tener en cuenta, sin embargo, hay cuestiones que no han sido abordadas en su totalidad las cuales motivan el presente proyecto. Entre ellas, podemos señalar: las concepciones de los educadores acerca de la Educación Física y su importancia en la Educación Infantil.

Objetivo General

1. Describir las concepciones de los educadores acerca de la práctica de Educación Física en la Educación Infantil.

Objetivos Específicos

1. Investigar cómo entienden los educadores al cuerpo y su movimiento en relación con el desarrollo y el aprendizaje del niño.
2. Reflexionar acerca de cómo se concibe al niño en el marco de la clase de Educación Física.
3. Indagar la noción de motricidad que poseen los educadores.
4. Descubrir las estrategias propuestas por el educador que posibilitarían la expresión corporal de los niños.

Marco Teórico

A continuación se desarrollan las siguientes categorías conceptuales: concepciones, educadores, cuerpo, desarrollo, aprendizaje, motricidad, movimiento, educación infantil y Educación Física. Las mismas, nos posibilitarán acceder al objeto de estudio de la presente investigación contando con un bagaje teórico previo.

En cuanto a las concepciones, teniendo en cuenta los aportes de Ponte (1999), se las podría definir como estructuras mentales, organizadores implícitos, constituidos por creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos, que influyen tanto en la manera de percibir y comprender la realidad como en el accionar. Prieto y Contreras (2008) resaltan que estas abarcan tanto los conocimientos teóricos científicos como las creencias generadas a partir de experiencias acumuladas sin base teórica que las sustenten.

Por su parte, Pozo y Carretero (1987) desarrollan ciertas características que suelen tener en cuenta estas concepciones espontáneas que los hombres vamos construyendo sobre distintas cuestiones, objetos o situaciones de la vida. Ellas son: deben ser espontáneas, personales, implícitas, ubicuas, se organizan en sistemas más complejos, suelen ser resistentes al cambio y, por último, pueden ser incoherentes y contradictorias entre sí.

Otra de las categorías conceptuales es la Educación Física, la cual comienza a surgir en la escuela en la primera mitad del siglo XIX con la

enseñanza de la gimnasia y se consolida en la segunda mitad de este siglo, teniendo como objetivo la higiene y la salud corporal; al mismo tiempo, se incorporan deportes con el fin de mejorar el rendimiento del cuerpo desde una visión mecanicista del mismo.

En el siglo XX se busca ampliar las posibilidades de la educación corporal, partiendo de nuevas miradas sobre el cuerpo y el movimiento; de esta manera, comienzan a surgir nuevas formas de concebirla.

Entonces, dentro de la Educación Física como disciplina, podemos plantear dos líneas de pensamiento. En primer lugar, una línea preponderante durante la época contemporánea, donde predominó un paradigma basado en la concepción dualista mente-cuerpo. Consecuentemente, la Educación Física se caracterizaba por un marcado acento médico-militar, impregnado por la idea de disciplina del cuerpo, al cual había que gobernar y en ocasiones hasta castigar. Desde esta perspectiva, como definen González Correa y González Correa, el cuerpo **era** entendido como un conjunto de estructuras orgánicas que le sirven de instrumento a la mente; cuerpo asimilado a una máquina.

Fierro (2012), plantea que existen ciertos elementos que caracterizan la Educación Física Tradicional:

- Enfoque desde el paradigma de la simplicidad.

- Se reduce a la persona humana en la dualidad mente-cuerpo, siendo el cuerpo el instrumento al que se debe disciplinar en el marco de una práctica de Educación Física mecanicista.

- “El énfasis se encuentra en el desarrollo de las cualidades físicas como la fuerza, resistencia, velocidad, abordando por lo tanto, sólo una dimensión de la persona humana e invisibilizando la totalidad y el carácter holístico del niño/a” (Lopez et al., 2003, citado en Fierro, 2012, p.183).

- La Educación Física Tradicional alude a una instancia pasajera, puesto que pareciera ser que los contenidos no logran permear al niño/a, al final sólo se traduce en un hacer.

- Se considera al profesor como el poseedor del conocimiento y el alumno sólo debe seguir las órdenes, sin posibilidad de convertirse en co-constructores

de los saberes que se ponen en juego durante la clase, impidiendo a su vez, el desarrollo de la autonomía de la persona.

A fines de la década del 80, en oposición a la visión dualista, el filósofo Manuel Sergio propone re-mirar el fenómeno desde el paradigma de la complejidad, basado en una concepción holística. De esta manera, se inicia un movimiento que postula que la realidad mental del ser humano no existe independientemente del cuerpo; éste último, es una construcción social que se transforma a través de la educación.

En este sentido la educación física en la actualidad, ha ampliado sus responsabilidades desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas hasta interesarse también, en los ámbitos cognitivos, afectivos, tónico-emocional, simbólico y relacional.

“Las nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del ser humano que tiene su asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad” (González Correa; González Correa, 2010, p.176)

¿Movimiento y motricidad, son términos homologables o se puede reconocer una diferenciación entre ellos? El primero, hace referencia al cambio de posición o de lugar del cuerpo, como un acto físico-biológico que le permite al individuo desplazarse. Por otro lado, la motricidad se concibe como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente que incluye tanto características físicas así como también, factores subjetivos; es también creación, espontaneidad, es manifestación de intencionalidades y personalidades. “Esta construcción de la identidad motriz resulta de procesos afectivos, cognitivos, estéticos y expresivos que se han adquirido a través de la vida” (Murcia, 2003, citado en González Correa y Gonzáles Correa, 2010, p.177) Existen variadas definiciones en cuanto a estas dos categorías conceptuales en base a los diferentes postulados de diversos autores.

González Correa y González Correa (2010) afirman que los nuevos paradigmas consideran el movimiento como una de las manifestaciones de la motricidad, la cual se centra en el ser humano multidimensional.

Entonces, re-pensando lo propuesto hasta aquí, podemos vislumbrar un posible cambio de paradigma en cuanto al objeto de estudio de la Educación Física que va desde el estudio del movimiento hacia el de la motricidad, ya que es importante tener en cuenta que cuando una persona se mueve, pone en juego su personalidad y su relación con otros.

Según Gómez (2008, citado en Gómez Correa & Gómez Correa 2010), la educación física es una disciplina pedagógica que debería ocuparse de crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, para dar respuesta a las necesidades del sujeto que aprende, en un contexto determinado y en una sociedad cambiante, con conflictos de clase y culturas diferentes. Para esto, deberíamos plantearnos una educación física que parta de la necesidad y la importancia de otro en el desarrollo motriz y en el aprendizaje, así como también, que tenga en cuenta la realidad sociocultural y las circunstancias históricas.

¿Por qué se considera importante llevar a cabo dicha investigación en la educación infantil? “En una sociedad en la que ya nos estamos planteando como problema ligado a la salud el excesivo sedentarismo de nuestros jóvenes, debemos admitir que resulta absolutamente necesario que, en los diferentes contextos de desarrollo, se respete la necesidad de movimiento de la infancia y se empiecen a consolidar hábitos de la actividad física ya desde los primeros años” (Contreras-Jordán, Gil-Madrona, Gómez-Barreto y Gómez-Víllora, 2008, p.161)

Delval (1994), postula que el ser humano nace con una serie de conductas y disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo y en donde hay una estrecha interacción entre los factores internos y los factores externos. Este proceso de cambio que experimenta un organismo hasta alcanzar un estado de equilibrio, es lo que se denomina desarrollo.

En esta investigación, nos centraremos específicamente en una etapa del desarrollo vital, la educación infantil, la cual “comprende desde el nacimiento hasta que comienza la enseñanza obligatoria, por lo tanto, hace referencia al período que abarca desde los 0 a los 6 años”. (Contreras-Jordán, Gil-Madrona, Gómez-Barreto y Gómez-Víllora, 2008, p.160).

Sánchez (1997, citado en Jaramillo 2007), plantea que la Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación que favorezcan la promoción del desarrollo total del niño. El aprendizaje comienza antes de nacer, por eso, la infancia requiere de atención temprana y de Educación Infantil, que deberían proporcionarse a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda

Entonces, ¿cómo se concibe al educador en la Educación infantil? ¿Cuál es su rol? Tomando los aportes de Jaramillo (2007), concibe al adulto-educador en el proceso del desarrollo infantil como guía y conductor de ese proceso de enseñanza-aprendizaje que por dominar la cultura y sus formas de transmisión adquirida como profesional educativo, se convierte en un potenciador del desarrollo del niño, en un mediador entre el niño y la cultura que debe asimilar activamente.

Durante esta etapa estaríamos trabajando en los cimientos del desarrollo del niño, bases que posibilitarán futuros aprendizajes; considerando al mismo como “un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal” (Fernández, 1987, p.54). Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo; pensar la actividad física desde los primeros años, no sólo enriquecerá la vida de los niños desde los aspectos físicos, sino que también contribuirá al desarrollo social y cognitivo.

Diseño metodológico

Esta investigación estará encuadrada dentro del enfoque cualitativo, mediante la cual se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad. Según Hernández Sampieri (2008) la investigación cualitativa se entiende como una investigación que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El alcance de la presente investigación es de tipo exploratorio-descriptivo, ya que, las concepciones de los educadores acerca de la educación física en la educación infantil, desde una perspectiva psicopedagógica ha sido un tema poco estudiado, por lo tanto, se intentará explorar, profundizar y formular hipótesis acerca de dicha temática. Al mismo tiempo, se propone describir algunas características fundamentales del fenómeno a investigar.

Participantes

La muestra seleccionada para la investigación está constituida por directivos, dos educadores de Nivel Inicial, dos de Educación Física y una de música; todos ellos, pertenecientes al equipo de trabajo de un Jardín de gestión privada de la ciudad de Gualeguay.

Materiales y Métodos

Las técnicas seleccionadas para llevar a cabo la investigación son la entrevista en profundidad y la observación participante. A partir de la primera de ellas, se busca dar lugar al encuentro con otro, al surgimiento de una conversación con el fin de recolectar determinado tipo de información. Siguiendo a Alonso (1998, citado en Marradi, 2011) podemos definir la entrevista en profundidad como una forma especial de conversación entre dos personas (aunque también existen formas de entrevista grupal), dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. Las entrevistas serán semi-estructuradas, con preguntas de carácter abierto definidas de acuerdo a ejes prefijados en relación a los objetivos específicos:

- Lugar del cuerpo y el movimiento en relación con el desarrollo y el aprendizaje.
- Importancia de la posibilidad de poner el cuerpo en las actividades desde la Educación Infantil.

- Estrategias que se proponen para favorecer la expresión corporal.
- Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos a la hora de planificar una clase.
- Qué ocurre cuando un niño no se siente convocado por la propuesta.
- Qué sucede con aquellos niños que se les dificulta estar quietos y necesitan moverse.
- Por qué creen que es importante la presencia de la Educación Física dentro del plan curricular.
- Trabajo en equipo entre educadores para propiciar una continuidad entre las actividades propuestas en la sala y aquellas que se proponen en la clase de Educación Física.
- Relación que podrían encontrar (si lo recuerdan), entre sus propias clases de Educación Física y la de los niños en la actualidad.

Por otro lado, por medio de la observación participante se involucra el investigador en una variedad de actividades con el fin de observar a los miembros de una cultura en su vida cotidiana y participar en ellas, facilitando una mejor comprensión de los mismos.

Durante esta investigación, se intentarán observar algunos de los siguientes ejes:

- Espacio y disposición de la sala.
- Rituales de entrada y de salida.
- Dinámica del grupo (entre educadores-alumnos, alumnos entre sí y educadores entre sí)
- Las propuestas planteadas y, de qué manera se implican los niños con la misma.
- Qué sucede cuando alguien no tiene ganas de hacer la actividad o bien, no se siente convocado por la misma.

Procedimientos

En un primer momento se presentará el proyecto a la Institución, esperando la aprobación del mismo para comenzar a seguir los procedimientos aquí establecidos.

A continuación, se realizarán 4 observaciones enmarcadas en una clase de Educación Física y 4 en la sala durante la jornada, las cuales se registrarán en un cuaderno de notas.

Por último, se llevarán a cabo las entrevistas en profundidad de carácter individual a los profesionales seleccionados y luego se evaluarán los resultados obtenidos. Las mismas serán registradas en grabaciones de audio.

Análisis de datos

El primer paso consistirá en realizar una depuración de los datos, proceso mediante el cual se ordenan, se estructuran todos los datos que han sido recolectados.

Luego, en cuanto a la reducción de los datos, se realizará a partir de criterios gramaticales, es decir, el texto quedará segmentado en unidades básicas de párrafos, con categorización de tipo mixta, inductiva y deductiva. En el caso del proceso de categorización deductiva, se establecerán categorías a priori y, las unidades estarán adaptadas a una categoría ya existente. Entre ellas, podríamos considerar como categorías posibles las siguientes: Cuerpo, Movimiento, Desarrollo, Aprendizaje, Motricidad, Estrategias de Trabajo, Expresión Corporal, Educadores, Educación Física.

Como última instancia de la reducción de los datos, se crearán metacategorías las cuales serán ubicadas dentro de una matriz de datos cualitativa.

Los resultados se obtendrán a través de la descripción y la interpretación de los mismos.

Resultados esperados

Tras el desarrollo de la investigación se espera llegar a conocer las concepciones de los educadores acerca de la práctica de Educación Física en la Educación Inicial.

Si bien se produjo un avance significativo, tanto teórico como práctico en cuanto a esta disciplina, creemos que los educadores en la actualidad, continuarían teniendo una mirada desde el paradigma de la simplicidad. Es decir, que se consideraría a la Educación Física desde un enfoque tradicional, como una instancia pasajera, puesto que parece ser que los contenidos ofrecidos desde esta disciplina dentro del plan curricular, no lograrían permear al niño y, al final sólo se traducirían en un hacer en el aquí y ahora de la clase.

2018

Actividad	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Revisión bibliográfica		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Observación			X									
Prueba piloto			X									
Entrevista				X	X							
Análisis de datos						X	X	X				
Redacción de manuscrito									X	X		
Presentación de Tesina											X	

Referencias

- Biondi, V. (2014). *Estilos de Enseñanza de docentes de Educación Física*. (Tesina de Grado). Universidad Nacional de San Martín. Rosario, Santa Fe.
- Da Silva Carmo, C., Gonçalves Junior, L., & Pazos, J. M. (2015). Motricidad escolar: Reflexiones y acciones en una experiencia situada en la educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 51-65.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fierro, A. A. (2012). La educación Física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*. 1, 177-190
- Gil-Madrona, P., Gómez-Villora, S., Contreras-Jordán, O. R., & Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y educadores*, 11(2), 159-177.
- González Correa, A. M., González Correa, C.H. (2010). Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud. Volumen (15)*, 2, 173-187
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. Universidad del Norte.
- Marradi, A. et al. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Ponte, J.P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Kragner & F. Goffree (Eds.) *On research in teacher education: From study of teaching practices to issues in teacher education*. 43-50 Osnabrück: Forschungsintitut Für Mathematikdidaktik

- Pozo, J. I. & Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38, 35-52
- Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 245-262
- Rodríguez Sabiote, C. (2003) Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Sabino, C. (1996). *Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la Investigación*. Buenos Aires: Eudeba.